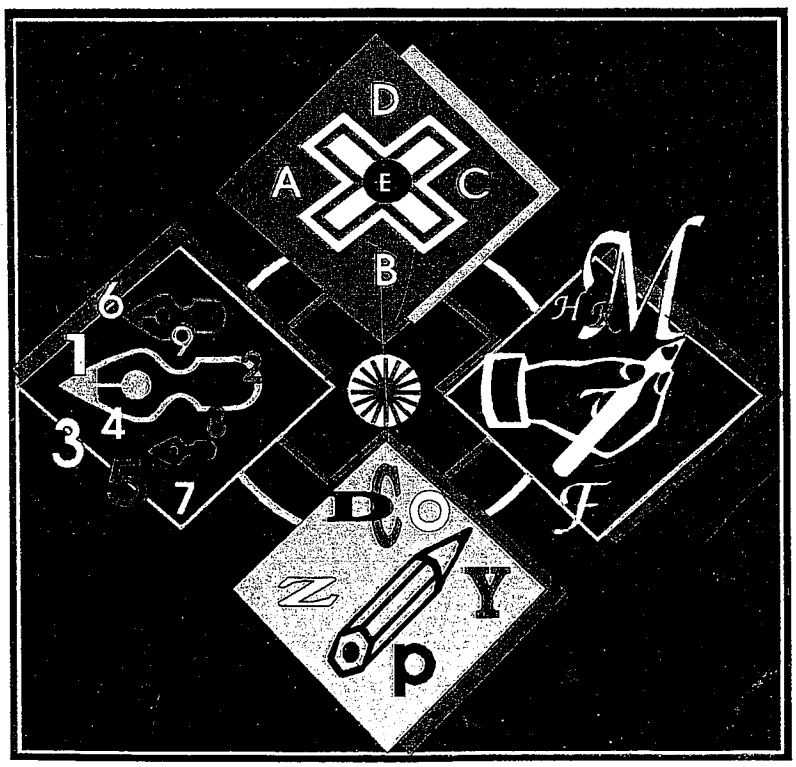
PEDAGOGIE
DANS LE 1er DEGRE

Danièle DUPIN de SAINT CYR

DES CONTRATS
ET UN CAHIER DE REUSSITE
POUR LES 3 CYCLES



CRDP Midi - Pyrénées

PEDAGOGIE
DANS LE 1er DEGRE

Danièle DUPIN de SAINT CYR

DES CONTRATS
ET UN CAHIER DE REUSSITE
POUR LES 3 CYCLES

CRDP Midi - Pyrénées

Remerciements

Je remercie tous les enseignants de la Circonscription de Toulouse 8, spécialement ceux qui, depuis plusieurs années, se sont associés à notre recherche.

Ils nous ont montré, s'il en était encore besoin, combien la pratique pédagogique est invention de tous les moments.

Merci donc pour leur persévérance et leur créativité, à :
Mesdames Amphiett, Bonneric, Borja, Castaing, Chabert, Coppey, Couzinié, Crayssac, Darricau, Dassenoy, Fabre, Fauvel, Géraud, Hard, Mazars, Pénon, Roussel, Vilotte
Messieurs Brunel, Gorse, Legardeur, Schwallen, instituteurs.

ISBN 2-86565-065-0
© CRDP TOULOUSE

Maquette couverture : V. Aboucaya
Tous droits de reproduction réservés

Préface

«Des contrats et un cahier de réussite pour tous les élèves» : des mots simples, mais des outils neufs pour rompre avec le déterminisme.

La démarche prend appui sur les projets personnels des enfants. Parce que la réalisation de ces projets exige certains savoirs, ils comprennent qu'il leur faut passer par le détour des apprentissages correspondants.

De prendre sens à leurs yeux, ici et maintenant, les savoirs désirés font émerger en eux les représentations qu'ils s'en font, puis dans l'élan, celles des obstacles à franchir et des critères de savoirs intermédiaires. Vaincre ces obstacles et satisfaire à ces critères constituent alors des sous-objectifs que chacun s'attache tout naturellement à atteindre, découvrant chemin faisant le plaisir, et parfois la griserie, d'apprendre pour apprendre.

En se fixant des sous-objectifs, l'enfant prend en main ses apprentissages : il se donne un programme qui, formulé puis consigné par écrit, devient à ses yeux un «contrat d'apprentissage», avec ce que cela implique de rigueur sur les plans intellectuel et moral.

C'est grâce à cette rigueur que l'élève identifie réellement ses avancées et en prend l'exacte mesure. Muni d'un «cahier de réussite» sur lequel il les note, il peut en quelque sorte les regarder à loisir, et dans ce regard puiser des raisons objectives de garder ou de prendre confiance en lui. Aucun risque de découragement donc, puisque son contrat lui prouve qu'il y a en tout apprentissage un amont et un aval, et son cahier de réussite que le temps joue en sa faveur.

Au cœur de la démarche, des «pauses méthodologiques» au cours desquelles l'enfant s'habitue à élucider les raisons de sa réussite ici, de son échec là. En ces instants dédiés à la parole des enfants, l'attention est centrée sur la mise en relation du savoir avec les stratégies mentales qui permettent de le maîtriser. Ainsi chaque enfant peut-il, de proche en proche, réajuster ses représentations initiales, réorganiser ses niveaux de compétences dans le même temps que, par une réflexion de nature méta-cognitive, il met à découvert un peu, et parfois un pan entier de l'intimité des connaissances qu'il cherche à s'approprier. Il se perçoit alors en train d'apprendre à apprendre.

Temps de mise à distance et d'analyse clinique, c'est-à-dire sans jugement de valeur, ces «arrêts sur image» sont, on le comprend, déterminants pour tous les enfants. Plus encore évidemment pour ceux qui n'en bénéficient nulle part ailleurs qu'à l'école.

La pause méthodologique constitue avec les contrats d'apprentissage et le cahier de réussite le troisième point fort de la méthode ; c'est l'intelligence des enfants, dans toutes ses composantes, qui est ici sollicitée, activée, cultivée. Car l'intelligence se cultive...

Dans ce cheminement, les interactions entre pairs jouent un rôle majeur : de s'entrechoquer les représentations des uns et des autres s'en trouvent déstabilisées, mais stimulées et enrichies Les conflits socio-cognitifs qui surgissent engendrent des «sauts cognitifs» tantôt chez l'un, tantô chez l'autre. Tous les enfants, les plus lents comme les plus brillants, tirent profit de ce confrontations. Les maîtres également d'ailleurs, qui peuvent y repérer ceux des apprentissage qui se trouvent alors dans «la zone du proche développement», et ainsi favoriser l'évolution qu s'annonce.

Écouter la parole de l'enfant, l'aider à se comprendre, réfléchir et agir conjointement avec lu l'accompagner tout au long de ses recherches, tel est dans ce processus le rôle premier d l'adulte.

La théorie n'est pas nouvelle, nous avertit l'auteur. Certes. N'est-ce pas celle du Sujet, uniqu artisan de ses connaissances ? Mais à bénéficier ici d'outils nouveaux et concrets, les limites d son application s'en trouvent singulièrement repoussées. Mise à l'épreuve du fait scolaire pa l'auteur et une équipe d'enseignants de terrain, devenue, pour eux et par eux, consubstantiell à l'apprentissage et non plus seulement à l'enseignement, la démarche est maintenant rigou reuse, compatible avec la vie collective, et ses critères sont désormais recevables hors les mur de la classe.

C'est sans doute en effet la première fois qu'une évaluation formative permet tout à la fois e dans le même temps aux maîtres, aux écoliers et à leurs parents, d'appréhender clairement l vraie nature des progrès des enfants à l'école, au croisement, trop souvent méconnu, de «savoirs comment» et des «savoirs que». Ceci étant, on notera aussi que l'ouvrage vient à poin nommé pour répondre aux exigences du livret scolaire.

Reconnaître en l'élève d'abord sa personne, et faire en sorte que tout enfant, quel qu'il soi puisse à l'école sentir s'animer et se mouvoir son esprit, s'accroître les pouvoirs de so intelligence, c'est offrir à tous les écoliers les conditions nécessaires pour aimer apprendre e apprendre à apprendre.

Danièle Dupin de Saint-Cyr témoigne ici, que généreux, le propos peut aussi être réaliste.

J. Fargeas
Inspecteur Général honoraire
de l'Éducation Nationale

Sommaire

PRÉSENTATION

PREMIER CHAPITRE

Hypothèses de travail, idées-force 9
1.1 – Tous les élèves peuvent réussir 11
1.2 – Opération-réalisation 15

DEUXIÈME CHAPITRE

Cahier de réussite 17
2.1 – Principe et mode d'emploi 19

TROISIÈME CHAPITRE

Définitions et tableaux-outils 21
3.1 – Définitions 23
3.2 – Utilisation des tableaux-outils 24

QUATRIÈME CHAPITRE

Renseigner le livret scolaire 29
4.1 – Passages obligés 31
4.2 – De différentes façons de tenir le livret 31
4.3 – Exemples 31
4.4 – Propositions 32
4.5 – Grille n° 1 33
4.6 – Grille n° 2 34

CINQUIÈME CHAPITRE

Un exemple : l'apprentissage des mots qui nous désignent 35
5.1 – Sens et formes de cet apprentissage 37
5.2 – Référentiel construit par utilisation de la grille n° 1 38
5.3 – Référentiel construit par utilisation de la grille n° 2 41

SIXIÈME CHAPITRE
Une progression d'école (expérience vécue) 43
6.1 – Petite section 45
6.2 – Moyenne section 46
6.3 – Grande section 47
6.4 – Évolution de la réussite 48

SEPTIÈME CHAPITRE
Exemples de contrats effectivement passés 49
7.1 – Projet : envoyer un message par la poste (cycle 1) 51
7.2 – Projet : écrire une lettre aux correspondants 56
7.3 – Projet : faire sa carte d'identité (cycle 1) 58
7.4 – Projet : apprendre une leçon (cycle 2) 62
7.5 – Projet : faire une fiche prescriptive pour le journal de l'école (cycle 3) 65
7.6 – Projet : apprendre à faire une rosace (cycle 3) 70

HUITIÈME CHAPITRE
Un exemple de projet d'école s'appuyant sur contrats et cahier de réussite 73
8.1 – États des lieux 75
8.2 – Les objectifs 76
8.3 – Les moyens mis en place 76
8.4 – Évaluation évolution 80

NEUVIÈME CHAPITRE
Des exemples de présentation et d'utilisation de cahier de réussite 83
9.1 – Supports 85
9.2 – Contenus 8
9.3 – Grande section 8
9.4 – Classe d'adaptation 8
9.5 – Cours préparatoire (2 exemples) 91
9.6 – Petite section 9

BIBLIOGRAPHIE. 9

Présentation

L'opération «Cahier de Réussite» que nous avons lancée il y a quelques années à Toulouse, a connu immédiatement un réel succès dans la circonscription et au-delà, et nous a valu un tel courrier, une telle remontée de témoignages que nous avons décidé, dès 1989, d'en faire un premier petit dossier qui a été publié dans la revue «Éducation Enfantine». Il était composé d'une présentation des hypothèses de travail et des modalités de l'expérience, ainsi que de neuf fiches pédagogiques relatives à des situations de contrats en maternelle.

Aujourd'hui, avec la mise en place des cycles, la nécessité d'instituer une «pédagogie de la réussite pour tous», une pédagogie forcément différenciée, et de penser en équipe la continuité des apprentissages apparaît comme une priorité. Le gros problème est de savoir comment s'y prendre, tant il est manifeste que la prégnance des modèles anciens est importante et ramène souvent les enseignants et les formateurs aux représentations familières de la pédagogie frontale assortie de petits temps de «soutien».

De nombreux groupes de formateurs nous demandent des interventions sur le thème «Cahier de Réussite et Contrats» avec des références précises à des situations concrètes, celles que les instituteurs associés à la recherche ont effectivement pratiquées et, en grande partie, inventées.

C'est ainsi que nous avons été sollicités en 90 et 91 par les Écoles Normales de Toulouse, Orléans, Cahors, Montauban, par l'OCCE de Toulouse, par l'Inspection de Munich pour les Établissements Français à l'Étranger, et par le CRDP de Toulouse. Il était temps pour nous de produire un document d'ensemble qui réponde économiquement aux différentes demandes qui nous sont adressées et qui serve de support aux nombreux échanges d'actualité sur la mise en appétit de savoir et en réussite effective de tous les enfants.

Les idées fondatrices de l'expérience ne sont pas des idées nouvelles, elles sont connues et largement exposées dans de nombreux centres de formation ; ainsi, l'idée que l'enfant doit pouvoir :

- donner du sens à ses apprentissages,
- anticiper les modalités de l'évaluation,
- être accompagné jusqu'à la réussite pour trouver ou conforter sa motivation scolaire ...

Notre originalité est simplement d'avoir tenté d'opérationaliser ces idées de façon à la fois précise et ouverte : assez précise pour donner des pistes claires et permettre aux enseignants de bonne volonté de bien se représenter les situations ; assez ouverte pour que chacun puisse trouver son propre chemin, s'approprier la formule, imaginer à partir de sa propre pratique pédagogique, une première et modeste rénovation.

Encore faut-il qu'il en ait ressenti, après la nécessité, «la faisabilité», et qu'il soit convaincu de l'éducabilité de tous les élèves ...

Pour le premier point, «la faisabilité», nous sommes persuadés, que l'enseignant comme apprenant doit d'abord s'assurer de (et être rassuré sur) sa capacité à réussir et à char notamment en prenant conscience de la valeur :

– de ce qu'il sait déjà,

– de ce qu'il fait déjà, (une analyse positive de ses pratiques au crible des listes de compéte données dans les programmes peut l'y aider),

– de ce qu'il a obtenu comme résultats positifs, (ne serait-ce qu'avec ses «bons élèves» aussi en «soutien» avec tel ou tel) ; il pourra ainsi se représenter une extension de réussite pédagogique à tous les élèves.

Pour le second point, la foi en l'éducabilité de tout élève, lorsqu'elle fait défaut à l'enseig tout n'est pas perdu ; ce dernier peut encore la trouver ou retrouver par l'expérience de la réu pédagogique, par le constat que tel enfant jugé «irrécupérable», a effectivement fait des pro placé dans d'autres conditions (encore faut-il que le maître en question puisse être accomp jusqu'à cette réussite-là).

Il pourra alors, mais alors seulement, s'engager à son rythme, par un mouvement intelle d'intégration récurrente dans le processus de changement. Ce qui implique, bien sûr, politique de formation qui fasse une large place à l'accompagnement, et à l'organisation de te d'information-formation mutuelle. Nous invitons chacun à retrouver et à dire le sens de ce qu déjà. Une certaine décantation, l'abandon de certaines pratiques au profit d'autres recon comme plus efficaces, plus riches par l'intéressé lui-même, dans le mouvement même de en évidence des éléments de positivité de ses propres actions, sont la conséquence natu maintes fois vérifiée de cette mise en rénovation tranquille au service de la réussite de ch enfant.

Puisse cet ouvrage aider tous ceux qui sont convaincus qu'il faut faire mieux et plus juste qui ne savent pas par où commencer, à s'y mettre ou remettre avec confiance...

PREMIER CHAPITRE

Hypothèses de travail, idées-force

1.1 – Tous les élèves peuvent réussir
1.2 – Opérationalisation

1.1 – Tous les élèves peuvent réussir

Cette première affirmation devrait être le postulat délibérément optimiste de tout enseignant.

Il signifie que, dans des conditions appropriées, tous les élèves peuvent progresser dans le domaine du savoir, assez pour maîtriser la matière enseignée au niveau requis de la fin de la scolarité primaire si on leur en donne le temps et les moyens.

Ce qui implique déjà :

1 – que le maître soit convaincu de l'éducabilité de l'enfant, au moins pour les compétences correspondant à la période en question ;
2 – qu'il puisse préciser ce qu'il entend par la maîtrise du sujet en terme d'opération significative à effectuer par les élèves ;
3 – qu'il pense bien l'évaluation, comme repérage des progrès et non comme pointage des manques. La réussite n'a de sens que par rapport à un apprentissage réel de l'enfant, sanctionné par une évaluation clairement «critériée» et positive ou «positivante».

Un outil de repérage des progrès dans la logique du champ de l'apprentissage, et tenant compte du développement de l'enfant, comme de la nature du programme de travail effectivement engagé est donc impérativement à construire.

La Loi d'Orientation a mis en France la barre à 80% pour le niveau du Baccalauréat, ce qui paraît à certains optimiste, voire, démagogique. Pourtant, l'idée que la chose est possible sans baisse de niveau ne relève pas d'une nouvelle utopie liée au contexte socio-politique français.

De nombreux chercheurs dans d'autres pays (États-Unis, Suisse, Belgique...) se sont penchés, certains depuis plus de vingt ans, sur le problème.

L'hypothèse que 95% des élèves pourrait montrer la maîtrise recherchée, et ce, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire si on adoptait un dispositif convenable, a été formulée par les fondateurs de la «pédagogie de maîtrise» en particulier par Benjamin Bloom s'appuyant sur les recherches de Carroll.

Les évaluations publiées en 1976 montrent des résultats très impressionnants (Cf. Block et Burns, Bloom).

Le modèle d'apprentissage inspiré du modèle conceptuel de Carroll, présente l'originalité d'intégrer très explicitement le facteur temps comme élément clef de la réussite visée en proposant un renversement copernicien des conceptions conventionnelles : au lieu de donner dans un même temps, un enseignement uniforme à tous les élèves et de s'attendre :

– à ce qu'un petit nombre d'entre eux parviennent à une maîtrise supérieure,
– à ce que la majorité d'entre eux obtiennent des résultats moyens,
– et un petit nombre des résultats insuffisants,

il s'agit, en donnant un temps différentiel à chacun, de rechercher pour tous une même maîtrise bien définie.

Quelles leçons tirer de ces expériences pour la mise en place des cycles dans la Nouvelle Politique pour l'École ?

Le temps y est déjà présenté comme une variable individuelle, l'année scolaire n'est plus l'unité de référence. Le cycle peut être parcouru en 2, 3 ou 4 ans, il est défini par la liste des compétences à construire à un stade donné de la scolarité.

On sait que ce qui est maîtrisé par peu d'élèves à une date donnée est, en général, et pour beaucoup de connaissances de base, maîtrisé par l'ensemble dans les deux ans qui viennent.

En agissant sur ce temps, on devrait améliorer sensiblement, le taux de réussite des élèves.

Il faudrait à la fois tenter :

- de réduire le temps d'apprentissage des élèves les plus lents tout en leur donnant bien celui dont ils ont besoin,
- de permettre aux élèves plus rapides de ne pas perdre de temps et donc de conforter leurs apprentissages ou d'aller plus loin pendant que les autres se mettent à niveau.

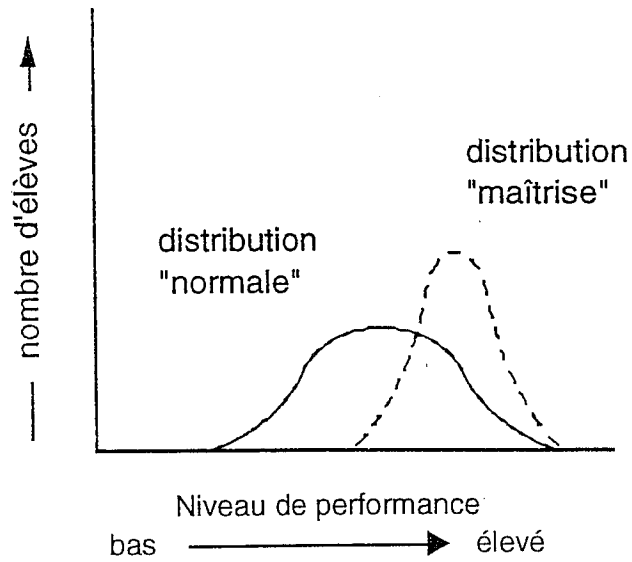
L'aménagement d'un temps banalisé et différencié pour l'approfondissement et le soutien, temps où chacun travaille à son contrat, nous semble un bon système, si chacun sait ce qu'il a à faire, et qu'une validation des résultats couronnera ce travail.

Ce temps différencié d'apprentissage est en général à comprendre :

- comme le temps accordé en classe à l'apprentissage, ce qui relève de la compétence du maître et qui renvoie à la multiplicité, la variété, la richesse des occasions d'apprendre effectivement données aux élèves ;
- comme le temps consacré effectivement par l'élève à ce même apprentissage, autrement dit «sa persévérance», qui doit bien entendu être stimulée et soutenue, en classe, et à la maison.

En bref, ce que nous retenons de Bloom, c'est une invitation à sortir du fatalisme d'une distribution des résultats des élèves en courbe de Gauss étalée, distribution qui signe l'échec d'une pédagogie indifférenciée, ou qui montre une absence de pédagogie.

La preuve a été fournie, certes sur des apprentissages élémentaires très balisés (mais qui ne se limitent pas à l'application de règles), qu'un déplacement très net de la courbe vers une courbe en «j» marque l'aboutissement normal d'un apprentissage bien accompagné dans une classe donnée.



d'après M. Huberman, *Assurer la réussite des apprentissages scolaires*, Delachaux et Niestlé, p. 17

Un enseignement bien pensé doit présenter une grande variété de situations d'apprentissage (heuristiques suivies de synthèses, fonctionnelles, méthodologiques, métacognitives,...) et déboucher sur une évaluation dont la vocation est de vérifier qu'il y a bien eu apprentissage de ce que l'on recherchait.

La préparation de l'évaluation par le maître et les élèves ne se traduira par un bachotage que si les situations évaluatives prévues sont toujours de l'ordre de l'application simple de règles ; il est préférable de les prévoir dans l'ordre du transfert, très vite, chaque fois que possible.

De toutes façons, la réussite sera positive pour l'enfant ; quant au maître, il devra rester vigilant et continuer à rechercher l'évaluation la plus significative.

C'est la réussite qui crée la motivation.

Cette conviction est partagée par de nombreux chercheurs qui invitent à provoquer la réussite pour créer la motivation alors que la tendance générale serait de chercher à motiver d'abord.

Citons Britt-Mari Barth qui écrit dans *L'Apprentissage de l'abstraction,* (Éd. Retz, 1987, p.17 - 18) :

«Ma pratique pédagogique m'a convaincue que c'est par (...) l'apprentissage complet et réussi, par la motivation intrinsèque que l'on arrive à impliquer les élèves (...) ; si on arrive à impliquer intellectuellement l'élève dans ce qu'il fait en l'amenant à la réussite, la satisfaction qu'il en tirera sera suffisante pour assurer un intérêt à la tâche et établir une bonne relation avec la personne qui l'assiste dans cette tâche. Dans ces conditions l'élève n'abandonnera pas non plus et une confiance réciproque s'installera. Mais il faut que les deux partenaires, professeur et élève remplissent le contrat.»

Philippe Meirieu, dans une interview accordée au *Journal des Instituteurs* (Éd. Nathan, sept. 1991) note : «(...) on entend souvent dire cet élève ne réussit pas parce qu'il n'est pas motivé (...). Je ne suis pas sûr que ce ne soit pas souvent le contraire : beaucoup d'élèves ne sont pas motivés parce qu'on ne leur a jamais permis de réussir quoi que ce soit ou que l'on a ignoré leurs réussites.»

D'où l'idée d'un dépistage formatif des lacunes et difficultés de l'enfant, dépistage compris dans le parcours d'apprentissage (donc non sanctionné), suivi de la recherche de stratégies efficaces pour apprendre et pour anticiper l'évaluation.

L'évaluation doit montrer la réussite.

L'évaluation montre trop souvent, pour certains enfants, seulement des manques. Il faudrait mettre en place une évaluation qui puisse être anticipée par l'élève, visée par lui et qui marque les conquêtes plutôt que les manques.

Les manques seront toujours repérés, mais dynamiquement (c'est-à-dire avec le projet et les moyens de les dépasser) et pendant la période de l'apprentissage, ou dans les temps incontournables d'évaluation sommative, notamment en fin de cycle, pour tous ceux qui n'auront pas atteint les compétences minimales requises pour changer de cycle.

Il faudrait de toutes façons et pour toutes sortes de raisons, éviter de faire du repérage des écarts par rapport à la perfection, l'essentiel de l'évaluation.

Il est bien plus intéressant et, en tout cas, indispensable de rechercher les points d'appui, ce que savent déjà ceux qui ne savent pas encore telle chose, ce qu'ils font déjà, seuls ou avec aide...

La réussite dont nous parlons est, évidemment, la maîtrise «critériée» du niveau requis, et non une supériorité quelconque par rapport aux autres apprenants.

Cette réussite chacun devrait pouvoir la connaître rapidement.

Chaque étape franchie est à valoriser, chaque enfant peut connaître ce plaisir-là, les plus en retard aussi, même s'il est bien entendu que la rapidité du parcours sera repérée comme indice d'excellence par tous.

Dans une classe bien gérée, et nous en connaissons, ce phénomène est un facteur de positivité : il libère de riches possibilités d'interaction entre élèves et donne une représentation de l'avenir à l'ensemble il permet également aux plus rapides d'effectuer toutes sortes de transferts et d'explicitations de leurs derniers acquis, et de se mesurer à des difficultés plus grandes en autonomie relative (fichiers auto-correctifs...).

La valorisation doit porter sur ce que tous vont être capables de faire très bien tout seuls ou avec telle aide.

Pourquoi ne pas attendre, avant de s'engager dans la phase de certification, que tous les enfants soient en mesure de montrer des résultats significatifs ? Nous verrons plus loin comment procéder.

La vie de la classe peut être ponctuée de moments bilans «paritaires» où chacun fait la preuve qu'il a bien acquis la maîtrise souhaitée, comme tout le monde, et de moments d'évaluation différenciée où chacun montre ce qu'il sait faire au mieux dans un domaine donné. Ces bilans diffèrent des traditionnels contrôles :

1 – en ce qu'on y voit la maîtrise de l'élève et non son ignorance par rapport à ce qui a été enseigné, ou à ce que le plus «brillant» sait faire,

2 – en ce que c'est lui qui montre ce qu'il sait savoir (et non le seul maître qui désigne de l'extérieur le «bien su» à partir de critères plus ou moins bien clarifiés),

3 – en ce que la maîtrise montrée est autant que possible une maîtrise globale intégrée et intégrative plutôt qu'un réflexe conditionné. On devra veiller à toujours choisir la tâche la plus significative : le niveau du texte ou du problème, par exemple, (plutôt que celui de l'élément à identifier toujours dans le même contexte), le niveau de la tâche qui a du sens pour l'enfant dans le cadre d'un projet de vie de la classe, etc.

L'enfant doit pouvoir se sentir progresser.

Cela nous semble tout à fait vital. L'école doit permettre de faire connaître à l'enfant la joie de se sentir grandir en apprenant quelque chose, en apprenant de plus en plus et de mieux en mieux.

Or, si l'enfant est en général intéressé par sa propre croissance, il fait mal le lien entre ce développement et l'action «de» ou «à» l'école.

Comme le montre Philippe Perrenoud dans *La Fabrication de l'excellence scolaire* (Éd. Droz, 1984), l'élève travaille le plus souvent en fonction de l'intérêt de l'activité à un moment donné, et encore à l'économie, en tentant de faire illusion, ou pour éviter les ennuis.

On a donc tout intérêt à provoquer la prise de conscience qu'il grandit dans et par le savoir.

On sait bien aujourd'hui qu'il y a interaction entre apprentissage et développement. Vygotsky écrit (Bernard Scheuwly, *Vygotsky aujourd'hui,* Éd. Delachaux et Niestlé, 1985, p. 109) :

«Auparavant, la question se présentait comme suit : une fois défini à l'aide de tests, le niveau de développement mental de l'enfant était considéré comme la limite que celui-ci ne pouvait pas dépasser (...) L'inexactitude de ces conclusions a été mise en évidence dans la pratique bien avant d'apparaître au niveau théorique. La meilleure démonstration peut en être faite dans le cas des enfants handicapés mentaux. Comme le prouvent de multiples expériences, l'enfant handicapé est peu enclin à la pensée abstraite, on en a déduit que l'activité didactique des écoles spécialisées devait se fonder sur l'utilisation de matériel visuel (...) (ce qui finalement) n'aide pas l'enfant à dépasser son incapacité mais la consolide.

Un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace, le seul bon enseignement est celui qui précède le développement... L'apprentissage ne coïncide pas avec le développement mais active le développement mental de l'enfant en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui.»

L'enfant doit donc être confronté à des obstacles, prendre conscience de l'effort qu'il doit développer pour les surmonter, et de l'intérêt des nouveaux pouvoirs à conquérir.

La prise de conscience du chemin parcouru peut utilement et facilement se faire si on a travaillé avec lui dans sa «zone proximale», définie par Vygotsky comme, «la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des

problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés» (1978, cité dans *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire,* J.S. Bruner, Éd. PUF, 1983, p. 287)

Ce qui revient à dire que l'enfant implicitement nous demande de «l'aider à faire tout seul» pour grandir et que le rôle de l'enseignant est de rendre tout cela effectif et conscient.

Plus généralement, il faudra tenter de mettre en place, en équipe, une progression par niveaux de difficultés, sans toutefois tomber dans le piège de l'illusion de la progression linéaire.

On pourra utiliser, par exemple pour imaginer une progression dans l'ordre du transfert, la notion de proximité plus ou moins grande par rapport à la situation d'apprentissage, ou encore, la longueur du travail, l'importance des compétences transversales en jeu, ou des compétences disciplinaires extérieures sollicitées, le nombre et la finesse des indices de reconnaissance de l'objet présenté dans des contextes plus ou moins facilitateurs, ceci, bien entendu, dans la mesure où ces éléments ont du sens dans la logique de l'apprentissage en cours et dans la discipline considérée.

L'apprentissage doit avoir du sens pour l'enfant.

L'enfant doit pouvoir donner du sens à ses apprentissages, tout savoir se construit avec la participation du sujet, jamais à son insu, jamais de l'extérieur. Le désir de l'enfant doit donc être éveillé.

Il existe des tâches mobilisatrices, des projets communs à tout un groupe qui peuvent faire naître le désir d'apprendre, ou du moins qui peuvent faire comprendre l'utilité de savoir pour faire.

Méfions-nous cependant de «la clôture productive» : les enfants pressés de faire vont le plus souvent à l'économie et évitent la contrainte ou le ralentissement du passage par un apprentissage complet. Le maître doit donc veiller à rendre le détour par l'apprentissage obligatoire pour réaliser un projet avant de pouvoir espérer voir viser cet apprentissage directement par l'enfant.

Ce qui manque le plus à l'école, ce ne sont pas les projets, c'est la représentation de l'intérêt de l'apprentissage pour mener à bien ces projets.

Philippe Meirieu montre bien pourquoi la question : «A quoi cela va-t-il me servir de savoir ?» doit être travaillée en classe.

Il est bien évident, cependant, que pour beaucoup d'élèves, le seul désir de faire plaisir au maître, de répondre aux désirs de l'adulte (ne serait-ce que pour éviter les ennuis et vivre plus confortablement son «métier d'élève») constitue une motivation suffisante, ne méprisons pas ces motivations-là, elles sont le signe d'une bonne adaptation sociale...

Le rôle de l'éducateur est à long terme de provoquer une «désaliénation» de l'élève. Ce qui ne peut se faire qu'en multipliant les occasions de faire connaître à l'enfant (voir paragraphe précédent) le plaisir de se sentir grandir en apprenant. Mais ceci n'interdit pas, bien au contraire, de s'appuyer (il ne faut négliger aucun moyen, aucun chemin possible), sur les motivations «courtes» que sont le désir de faire et le désir d'être conforme.

On a trop souvent renoncé à certaines pratiques sous prétexte qu'elles n'étaient pas assez signifiantes, et on s'est privé ainsi de passerelles utiles et commodes.

1.2 – Opérationalisation

* **Tous les enfants peuvent réussir si on les accompagne et si on leur en donne les moyens, notamment en temps**

Mise en place d'un apprentissage et d'une évaluation différenciée
Contrats ouverts.

* **La réussite crée la motivation, l'évaluation doit montrer la réussite**

Ouverture de degrés, dans la «zone proximale» de chacun, pour l'évaluation
Création d'un cahier de réussite.

* **L'enfant doit pouvoir se sentir progresser**

Contrats, cahier de réussite,
«Référentiel» de cycle.

* **L'apprentissage doit avoir du sens pour l'enfant**

Projets, activités fonctionnelles, aperçu de l'utilité dans le cursus scolaire.
Plaisir d'une ***réussite critériée*** *reconnue par les pairs,*
les adultes, plaisir de se sentir grandir.

Remarque :

La forme des «contrats» dépendra du degré d'autonomie des enfants, le «guidage» sera dans certains cas plus serré, le rapport au temps différemment envisagé, mais il est très important que la part faite à leur parole et à leur engagement soit aussi grande que possible dès la maternelle

DEUXIÈME CHAPITRE

Cahier de réussite

2.1 – Principe et mode d'emploi

2.1 – Principe et mode d'emploi

2.1.1 – Principe

C'est un cahier dans lequel l'enfant consigne les traces des performances significatives de la construction des compétences du cycle, et des conquêtes scolaires importantes pour lui.

Il est institué clairement dans la classe, par le maître avec ses élèves, comme un répertoire ouvert des réussites marquant les progrès accomplis, la mémoire des contrats menés à terme, éventuellement, des chemins parcourus pour y arriver, et des critères de validation des résultats.

On peut y inclure, ou pas, des éléments permettant de situer les enfants les uns par rapport aux autres, notamment le texte des contrats des autres, aux extrêmes et les pourcentages de réussite à chaque degré.

Il est nécessaire de le présenter aux parents, en expliquant bien sa fonction qui est de faire apparaître la dynamique personnelle de progrès de l'enfant et sa parole propre, à l'école...

L'évaluation n'est plus l'affaire du seul enseignant, elle est l'aboutissement d'un travail accompagné et d'abord l'affaire de l'enfant.

• L'enseignant :

– Définit dans une tâche mobilisatrice, un résultat significatif, (pour l'apprentissage en cours) et des indicateurs de progrès dans la construction des compétences en jeu.

– Précise des degrés pour ce résultat, ou des modalités différentes, en fonction des particularités des élèves de la classe, en notant toutefois le passage obligé, le degré ou les modalités de franchissement de l'obstacle auxquels tous les élèves devront être confrontés avant la fin de l'année ou du cycle. Toute la population d'enfants doit pouvoir être calée entre ces degrés et ces modalités, les «zones proximales» ayant été définies aux extrêmes.

– Aménage des situations dans lesquelles l'enfant pourra donner du sens aux apprentissages, et qui lui donneront, avec l'envie d'apprendre, le sentiment qu'il pourra y arriver.

– Prévoit un temps suffisamment long et diversifié pour l'apprentissage avec des moments de réflexion et d'échange sur le «comment on s'y prend ou pourrait s'y prendre pour faire et pour apprendre». Il laisse la situation évaluative ouverte dans le temps pour les enfants qui n'ont pas pu atteindre le premier degré ou qui voudraient s'essayer au degré supérieur.

• L'enfant :

– Motivé par l'apprentissage et la perspective d'une réussite valorisante, par la situation-problème ou le projet nécessitant un détour par l'apprentissage, s'engage dans un contrat dont il garde la trace dans son cahier de réussite après validation de la performance par le maître.

– Il devient capable de «parler ses apprentissages» à ses pairs, à ses parents, aux autres maîtres, (on peut espérer qu'en cas de régression ou d'oubli, un renvoi à cette preuve qu'à telle date et dans telles conditions, il savait faire telle chose, permettra de lui faire retrouver une certaine confiance).

– Il se représente la part de travail qu'il doit fournir seul ou avec des camarades, il cherche où trouver de l'aide. Il connait les critères de validation de ses performances significatives, il peut anticiper les conditions de l'évaluation.

2.1.2 – Contenu

Chaque contrat précisera :

La performance significative recherchée, avec des degrés ou des variations :

– Ce qu'à telle date,

* Il serait :
  – déjà pas mal
  – bien
  – encore mieux

de savoir faire,

* ou il faudrait savoir faire d'une façon ou d'une autre.

– Les critères de réussite
(comment on saura qu'on sait)

– Le sens de la tâche

– Les compétences en jeu

– Ce qu'on pourrait faire pour y arriver

– Quel travail personnel :
- en classe
- à la maison
- avec d'autres

– Quelles situations :
- d'apprentissage
- d'accompagnement

2.1.3 – La périodicité

Il nous paraît raisonnable :

– d'envisager un contrat tous les quinze jours, autant que possible dans le cadre du projet en cours dans la classe, et au carrefour de plusieurs compétences ;

– d'envoyer le cahier de réussite dans les familles deux fois par trimestre, par exemple fin octobre, fin décembre, en février, à Pâques, en juin ;

– et de prévoir qu'il accompagnera le livret scolaire pour expliciter les avis qui y seront notés sous forme de petites phrases «positivantes», (ces phrases pouvant être les résumés des contrats effectivement remplis par les enfants et inscrits dans le cahier).

TROISIÈME CHAPITRE

Définitions et tableaux-outils

3.1 – Définitions
3.2 – Utilisation des tableaux-outils

3.1 – Définitions

3.1.1 – Compétence

Si on veut avoir une certaine prise sur la réalité, on ne peut se satisfaire de concepts trop imprécis. Le terme de **compétence** est très souvent employé dans les textes officiels ; voyons quel sens on peut lui donner, nous nous référerons pour ce faire à J. S. Bruner et à J. Cardinet.

Mais la compétence existe-t-elle ? Si la question se pose, en effet, nous n'entrerons pas dans ce débat, préférant rester dans cet ouvrage au niveau plus pragmatique qui est celui de l'enseignant de base confronté au problème de l'application de textes qui en parlent. La question que nous nous poserons sera donc :

Que disons-nous lorsque nous parlons de compétence ?

«(...) parler de compétence c'est parler d'intelligence au sens le plus large : de l'intelligence opérative, du savoir comment plutôt que simplement du savoir que.

La compétence suppose en effet l'action, la modification de l'environnement comme l'adaptation à cet environnement.

Elle suppose au moins, en un certain sens, trois choses :

1 – que l'on soit capable de sélectionner dans la totalité de l'environnement les éléments qui apportent l'information nécessaire pour fixer une ligne d'action (activité qui porte selon les cas les noms de constitution de schéma, élaboration de programme, ou autres) ;

2 – que, ayant défini une ligne d'action, on puisse mettre en œuvre une séquence de mouvements, ou d'activités, permettant la réalisation de l'objectif que l'on s'est fixé ;

3 – et que ce que l'on a appris de ses réussites ou de ses échecs soit pris en compte dans la définition de nouveaux projets. De toute évidence, ces trois aspects du problème ont tous un rapport avec le développement ; mais c'est le dernier d'entre eux qui y touche de plus près.» (Bruner, *op. cit.*, p. 255)

On ne peut pas parler de compétence sans parler de fonctionnement de l'intelligence «en situation».

Sommes-nous dans le domaine de l'observable ? La question est d'importance.

«Le concept suppose qu'il se construit quelque chose dans l'individu qu'on pourra observer et mesurer (...) L'observation ou la mesure de la compétence est-elle répétable ? Conduit-elle à une conclusion généralisable à d'autres moments, à d'autres instruments, à d'autres observateurs ?» (J. Cardinet, *Évaluation scolaire et pratique,* Éd. de Boeck Université, 1988, p. 137)

C'est la question qu'on devra toujours se poser après un apprentissage.

La compétence fait partie des objectifs de fonctionnement, elle est définie par «l'analyse des rôles et des tâches de la personne en fin de formation (...) Un comportement, donc un agir est nécessaire pour manifester le résultat de l'apprentissage. Il peut ainsi être objet de l'évaluation, et jouer le rôle d'indicateur d'un changement, mais il ne constitue pas l'objectif lui-même.» (Cardinet, *op. cit.*, p. 131) On ne pourra mesurer l'installation d'une compétence qu'en confrontant l'enfant à une tâche ou en l'observant dans une situation qu'on jugera significative.

Pour cela, il faudra toujours s'assurer :

– que l'enfant en est bien l'acteur lui-même,
– qu'il y a bien eu ce travail de l'intelligence dont parle Bruner,
– et qu'il y a bien «réinvestissement» des prises de repères découverts pendant l'apprentissage.

D'où la nécessité d'une remise en cause régulière de la nature des performances significatives choisies (et des situations dans lesquelles elles sont données à voir) :

– au niveau de leur définition par le maître qui devra toujours se demander si on ne peut pas en trouver de plus «intelligentes» notamment en confrontant ses choix évaluatifs à ceux de ses pairs et en recherchant des situations «parlantes», plus mobilisatrices d'opérations mentales ;

– au niveau de la pratique de l'enfant, toute performance visée comme but étant susceptible de donner lieu à un conditionnement ou à un évitement (à l'économie).

Le maître a donc la tâche difficile de clarifier ses attentes, de rassurer assez l'enfant pour qu'il s'engage dans le travail, mais aussi de l'inquiéter assez pour qu'il reste vigilant et fasse travailler son intelligence jusqu'au bout (tout en sachant qu'il y a des degrés dans la maîtrise et des étapes à franchir, ce qui nécessitera une régulation formative intermédiaire et une réflexion sur l'apprentissage, à chaque fois).

3.1.2 – Contrat

Contrat doit s'entendre ici comme accord qu'on a tout intérêt à expliciter entre enseignant et enseigné, chacun définissant sa part de travail pour un apprentissage donné.

En maternelle, ce sera surtout la part du maître qui sera déterminante ; il veillera à créer un climat de confiance pour que le premier contact de l'enfant avec l'école, avec l'écrit, et avec l'évaluation soit positif et «positivant», et que l'enfant développe l'envie de grandir en apprenant, avec le sentiment que l'enseignant est là pour l'aider.

En élémentaire, ce sera progressivement la conquête d'une autonomie plus grande par la pratique de l'auto-évaluation, la projection dans l'avenir, la définition de ce que l'enfant pourra faire tout seul ou avec d'autres à l'école ou en dehors pour apprendre, avec toujours le développement du sentiment que l'adulte l'accompagnera jusqu'à la réussite si lui-même fait sa part de travail.

3.1.3 – Référentiel

Ce terme désigne pour nous le document établi ou adopté par une équipe éducative comme grille de référence pour repérer et suivre les progrès des élèves dans un apprentissage donné.

Il convient de faire apparaître la continuité du développement en s'entendant sur des indicateurs et sur des types de situations, (tout en sachant que le développement ne se fait pas de façon linéaire, que chaque enfant peut progresser selon un processus différent, sauter certaines étapes ou les inverser).

Des paliers de développement doivent être définis et caractérisés (niveaux successifs de compréhension, généralisations de plus en plus larges) à partir des observations de l'équipe.

La constitution de ce référentiel implique une entente sur le découpage de l'objet enseigné tant au niveau du parcours de l'apprentissage (types de situations plus ou moins analytiques, variées dans leurs entrées) que de l'évaluation formative.

3.2 – Utilisation des tableaux-outils

Les cycles

Ce tableau pourra servir de grille de relecture rapide du projet d'école, et de support d'échanges, en conseil de maîtres ou de cycle, pour que l'enfant qui apprend constitue toujours le point de convergence de toutes les actions entreprises.

Contrat type

Ce tableau peut servir de «pense-bête» au maître qui recherche une forme de support commode pour la trace écrite des contrats qu'il va passer avec ses élèves.

Les modalités de présentation et les rubriques peuvent varier d'une classe à l'autre et même d'un contrat à l'autre.

De l'apprentissage à l'évaluation

Ce tableau peut permettre d'échanger en équipe sur l'apprentissage et de responsabiliser chacun sur la nécessaire différenciation à organiser dans sa classe, pendant l'apprentissage et au moment de l'évaluation, pour que tous les enfants soient situés et aidés par rapport à la compétence visée.

Il peut aussi servir de schéma type pour la mise en place de situations de contrats.

Dans quels domaines sollicitons-nous les élèves ?

Ce tableau peut servir de grille pour la relecture de contrats, ou l'analyse de situations pédagogiques. Il est inspiré de diverses taxonomies qui classent les opérations mentales par ordre de complexité croissante.

Il peut aider à concevoir des degrés pour les contrats.

3.2.1 – Les cycles

Qui fait quoi ?

L'équipe éducative	Le conseil de cycle	L'enseignant	L'élève
Établit le Projet d'École : • Recueil des données • Choix d'une politique • Programmation d'actions – cycles – pédagogie de la réussite pour tous – ouverture sur le milieu • Évaluation et réécriture... ***Obligations :*** • Liaison avec les parents, les partenaires • Continuité entre : – écoles maternelle et primaire – école et collège • Continuité intercycles	• Se réunit 18 heures par an • Pense la continuité et la cohérence des apprentissages • Définit les étapes et les repères de la progression/élève • Assure le suivi de la cohorte • Prononce le maintien dans le cycle et le passage dans le cycle suivant en s'appuyant sur des évaluations communes précises • Établit des projets pour les cas particuliers (parcours en 4 ans, en 2 ans, passage avec soutien, intégration...) • Répartit les tâches entre collègues, en complémentarité pour un décloisonnement s'il est utile...	• Est co-responsable du suivi de la cohorte • Est responsable de sa stratégie pédagogique visant la réussite de tous ses élèves • Veille à ce que le plus grand nombre parcoure le cycle en 3 ans. • Met en place : – des situations d'apprentissage différenciées – une évaluation différenciée – des aides adaptées – un travail de métacognition • Suit les projets particuliers • Précise ses apports dans l'équipe du cycle, de l'école	• Construit ses compétences de cycle en 3 ans ± 1 an → Doit pouvoir : • Donner du sens à ses apprentissages • Situer ses performances (repères nets) • Prendre confiance dans ses possibilités d'apprendre • Apprendre où trouver de l'aide et comments'y prendre pour réussir → Élaborer un projet personnel
		CONTRAT	
		L'enseignant enseigne, accompagne, valide.	**L'élève** apprend, travaille, s'auto-évalue.

3.2.2 – Contrat type

Projet

	OBSERVATIONS
Ce que je veux faire pour le :	
	Niveaux de difficulté
	1 –
Ce qu'il faut que j'apprenne	2 –
	3 –
A quoi cela me servira-t-il de savoir ?	**Motivation**
Programme d'apprentissage – Avec le maître – Avec d'autres – Tout seul (classe, maison)	**Pause méthodologique**
Comment je saurai que je sais (ce que j'ai appris) :	**Critères de réussite** (de la production)
Compétences en jeu :	**Autres contrats** pour les confirmer
Contrat rempli le : l'élève	le maître

3.2.3 – De l'apprentissage à l'évaluation

L'enfant

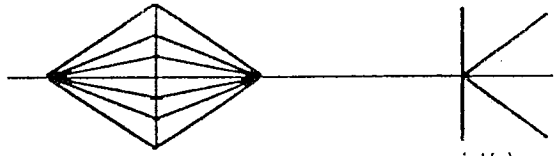
donne du sens à l'apprentissage, trouve des points d'appui	observe, inventorie, repère, tâtonne, confronte ses représentations à celles des autres	se projette dans un avenir de réussite critériée, définit sa part de travail	pose des questions au maître, cherche de l'aide, essaie des solutions, analyse ses erreurs	s'interroge sur ses stratégies, prend connaissance de celles des autres	réussit la tâche à un degré fixé avec le maître «dans sa zone proximale»

Mise en appétit d'apprendre. Questionnement situations-problèmes, projet

situations

d'exploration

Contrat pour un réinvestissement différé.



point(s) méthodologique(s)

Échéance

degré 1

degré 2

degré 3

(ou modalité 1, 2...)

- Ce que l'on fera qui montrera qu'on a appris
- Comment on va apprendre
  - tous ensemble
  - chacun tout seul (en classe, à la maison)
  - avec l'aide de quelqu'un d'autre
- Comment on saura qu'on sait

- Ouverture des chemins
  - travail collectif
  - individuel
  - de groupe
- Analyse des erreurs

- Où en est-on ?
- Qu'avons-nous fait ? (échange sur les stratégies)
- De quoi avons-nous encore besoin pour être prêts à montrer un savoir dans une situation de transfert ?

- Réussite de tous à un degré précis (ou selon une modalité définie)

Ce qu'il est :
- déjà pas mal...
- bien...
- encore mieux...

de savoir faire

Variable «temps» à inclure pour que tous arrivent, par exemple, au degré 2 dans l'année

Le maître

prévoit des situations pour motiver l'apprentissage en tenant compte du savoir «déjà là»	prévoit des situations pour faire repérer paramètres et solutions, émettre des hypothèses, manipuler	organise un temps d'échange pour engager le travail de métacognition de vérification, d'essais «libres» d'appropriation des critères de réussite, d'anticipation	différencie sa pédagogie successivement et simultanément (temps pour auditifs, visuels..., groupes d'apprentissage...)	anime un temps d'échange sur les stratégies et les besoins, «accompagne» jusqu'à une réussite effective, située sur l'échelle des progrès	valide l'étape franchie sur le référentiel de cycle construit en équipe

3.2.4 – Dans quels domaines sollicitons-nous les élèves ?

Domaines / Situations pédagogiques	Domaine cognitif			Domaine socio-affectif			Domaine psychomoteur		
(Ce que l'élève fera et dans quelles conditions)	– identifie – applique avec un modèle	– applique sans modèle	– transfère – critique – invente	– accepte le contact avec l'autre, ou sa trace, ou son œuvre	– écoute l'autre – exprime son choix, son goût	– exprime et explicite ses options – coopère avec ses camarades	– reproduit mouvements et gestes	– produit une réponse motrice adaptée à la situation travaillée	– communique autrement que verbalement – s'exprime corporellement par un jeu conscient et adapté
Contrat (tâche x)									
niveau 3			x			x			x
niveau 2		x			x			x	
niveau 1	x			x			x		
...									

QUATRIÈME CHAPITRE

Renseigner le livret scolaire

4.1 – Passages obligés
4.2 – De différentes façons de tenir le livret
4.3 – Exemples
4.4 – Propositions
4.5 – Grille n° 1
4.6 – Grille n° 2

4.1 – Passages obligés

Le décret n° 90-788 du 6-9-1990 fait obligation d'ouvrir un livret scolaire pour chaque élève, livret qui doit :

- *comporter les résultats des évaluations périodiques établies par l'enseignant ou les enseignants du cycle, avec des indications précises sur les acquis des élèves,*
- *indiquer les propositions du conseil de cycle sur la longueur et les modalités du parcours du cycle par l'élève,*
- *être régulièrement communiqué aux parents qui le signent (périodicité conseillée : chaque bimestre),*
- *servir d'instrument de liaison entre les maîtres et suivre l'élève en cas de changement d'école.*

Quel que soit le modèle choisi dans l'école pour ce livret, la meilleure façon de le renseigner, n'est pas, nous semble-t-il, et pour les raisons invoquées dans le texte sur la compétence (laquelle ne peut pas se lire directement), de noter en face des compétences à construire : «en cours» ou «à confirmer», ce qui ne dira rien à personne, mais de donner la performance réelle que l'enfant a pu effectuer à telle période et qui semble aux maîtres, significative d'une étape franchie dans l'acquisition du savoir correspondant.

On ne pourra jamais faire l'économie de la définition, en équipe, de ces performances à partir desquelles on pourra dire le degré d'acquisition de la compétence.

4.2 – De différentes façons de tenir le livret

Plusieurs possibilités s'offrent à nous :

– Évaluation binaire : la performance retenue comme significative est décrite dans le livret avec son niveau de complexité et la situation dans laquelle elle a été prévue. L'élève a pu la réaliser ou pas. Si oui, le cahier de réussite en garde la trace, si non, il portera la trace de ce que l'enfant est capable de faire déjà, dans la direction de la compétence en question.

– Évaluation notée (en chiffres ou en lettres) : la note figure dans le livret, la performance, dans un cahier de contrôle ou dans un cahier de réussite (au-dessus de telle note, par exemple, avec les critères explicités).

On devra, dans ce cas, prévoir une autre évaluation «positivante» pour dire où en sont les élèves qui n'ont pas obtenu la note minimale.

4.3 – Exemples

– Exemple à ne pas suivre :

En cycle 1, pour la lecture, voir livret type du Ministère, chapitre *Compétences dans le domaine de la langue :*

Identifie des mots familiers ⟶ En cours

Cette appréciation ne dit rien de ce que peut faire l'enfant, nous conseillons de préférer le texte du contrat, ou la petite phrase présentant le niveau de réussite dans le cahier du même nom, ainsi que nous l'indiquons ci-dessous, c'est-à-dire la performance, tâche significative du réinvestissement d'un apprentissage dans une situation où la réflexion est sollicitée.

– Exemple d'utilisation possible plus «lisible»

Identifie des mots familiers ⟶ Reconnaît son prénom au milieu de cinq prénoms très différents à l'appel.

si le programme de travail de la classe a fait privilégier ce résultat comme significatif, mais ce pourrait être aussi bien : «retrouve son prénom dans la liste correspondant à l'atelier de l'après-midi» ou encore «distribue tous les cahiers de la classe sans aide».

Cette petite phrase renverra au référentiel (construit ou adopté en équipe) des indicateurs de progrès dans l'apprentissage.

4.4 – Propositions

En fin de cycle, il conviendra d'indiquer très nettement, pour tous les élèves dont on pense qu'ils auraient intérêt à prolonger d'un an la durée du cycle, les performances qu'ils n'ont pas pu réaliser dans l'évaluation terminale proposée, et qui justifient, avec d'autres signes, la décision prise par les maîtres de maintien dans le cycle.

Cette évaluation terminale pour le cycle devra être pensée, en équipe, à partir, par exemple, des évaluations nationales de début CE² pour le cycle 2 et de début sixième pour le cycle 3, elle a pour vocation d'éclairer les maîtres sur le degré de maîtrise atteint par chaque élève, elle ne saurait en aucun cas jouer mécaniquement le rôle d'un examen de passage.

Chaque fois qu'il sera décidé de faire passer un enfant dans le cycle suivant malgré des lacunes dans certaines compétences, on aura intérêt à communiquer à l'équipe susceptible de prendre le relais, des renseignements permettant de situer positivement l'enfant par rapport aux savoirs enseignés, ou à leurs préalables, d'où l'intérêt de la tenue en parallèle du cahier de réussite.

Il montrera les progrès de l'enfant par rapport à lui-même dans la logique d'un apprentissage, et constituera toujours une source d'information précieuse pour une prise en charge sans perte de temps, par une autre équipe.

Les listes de compétences du livret peuvent être utilisées comme grilles d'analyse des tâches significatives impliquées par les projets de la classe et donnant lieu à des contrats.

On opèrera un aller-retour entre les situations d'apprentissage visant les compétences de façon précise et systématique, et les situations de projet et de contrat qui les évalueront en situation de réinvestissement.

C'est, nous semble-t-il, la manière la plus économique et la plus pertinente de remplir le livret. Si on conçoit bien la programmation des apprentissages et des évaluations selon un modèle spiralaire impliquant tuilage voire quadrillage, des activités d'apprentissage en rapport avec la même compétence, plutôt que cheminement linéaire, alors on évaluera la compétence de plusieurs façons, au cours de plusieurs projets, dans différents contrats. On notera ce qui est confirmé à tel niveau, et ce qui marque une évolution positive (situation plus complexe, avec réinvestissement différé dans le temps...)

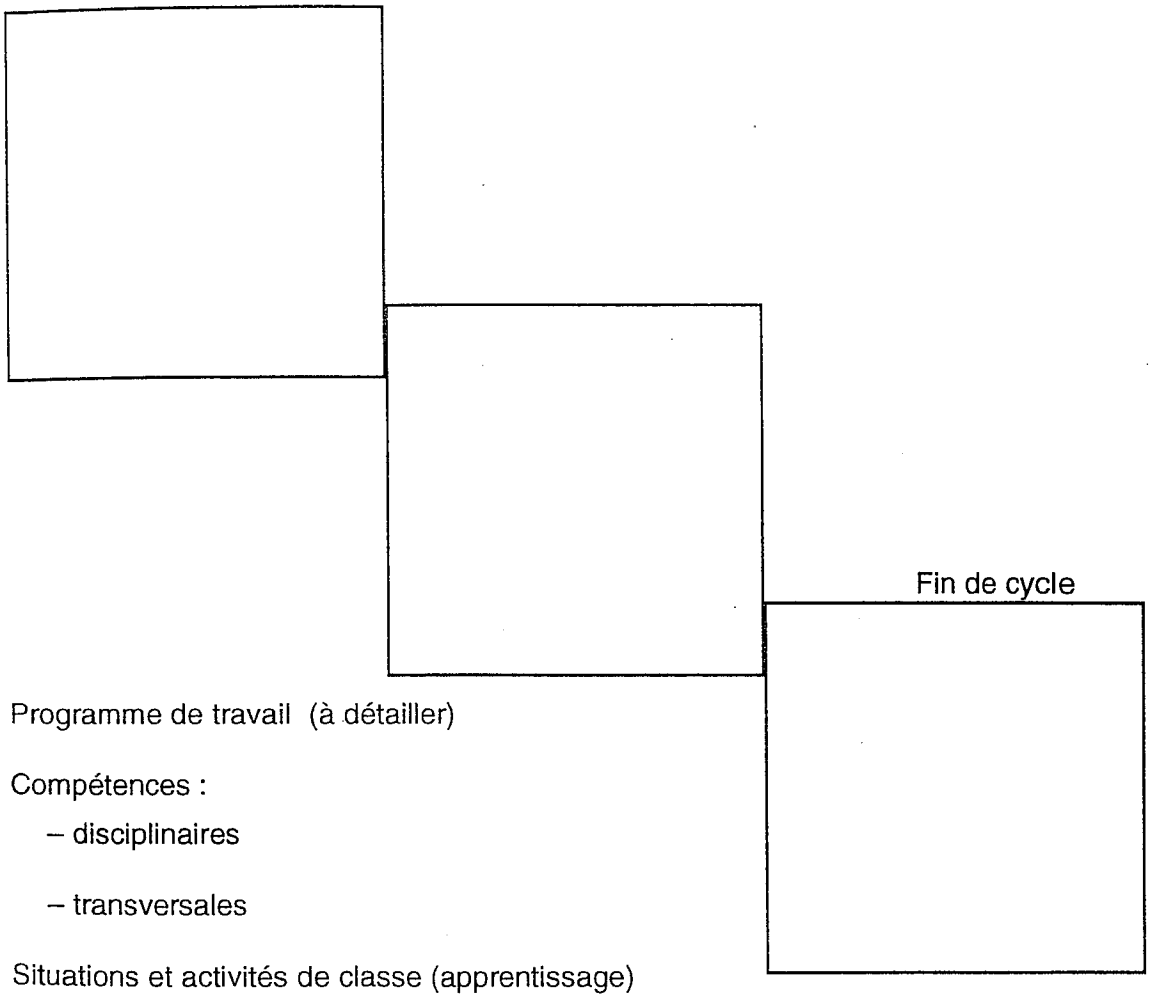
Il suffira d'inscrire les performances des élèves dans la colonne du livret correspondant à la période et au domaine majoritairement sollicités et de flécher les compétences en jeu. Les compétences transversales pourront être mentionnées entre parenthèses (éventuellement en codage).

4.5 – Grille n° 1

Cycle

Champ d'apprentissage

Projet du classe : .....



Programme de travail (à détailler)

Compétences :

– disciplinaires

– transversales

Situations et activités de classe (apprentissage)

4.6 – Grille n° 2

Cycle :

Projet :

Champ de l'apprentissage : .....

N.B. :

- Le découpage de l'objet enseigné se fera dans le parcours d'apprentissage.
- Pour l'évaluation, choisir une tâche significative au carrefour de plusieurs compétences (tâche globale critériée, ayant du sens pour l'enfant, et pour le maître. Rappel : la compétence implique l'intelligence).

Résultats attendus en différenciation (étapes, degrés, modalités) Phrases pour renseigner le livret	**Significatif de** Compétences du livret disciplinaires transversales	**Parcours d'apprentissage situations de classe** Obstacles, leçons, exercices, activités

CINQUIÈME CHAPITRE

Un exemple : l'apprentissage des mots qui nous désignent

5.1 – Sens et formes de cet apprentissage

5.2 – Référentiel construit par utilisation de la grille n° 1

5.3 – Référentiel construit par utilisation de la grille n° 2

(Connaissance des prénoms, des noms propres, des pronoms, substituts et qualificatifs, en situation)

5.1 – Sens et formes de cet apprentissage

Pourquoi cet apprentissage de la maternelle au collège ? Parce qu'il est particulièrement important que l'enfant sache :

- se repérer dans ce nouveau milieu qu'est l'école, qu'il en comprenne les règles du jeu, qu'il sache quand on s'adresse à lui, quand on parle de lui, ce qu'on lui veut, avec qui il doit aller, comment s'appellent ses camarades, qui ils sont ;
- comment reconnaître dans une histoire ou dans une lecture, les personnages, l'auteur, le narrateur ;
- dire qui parle dans un texte, ce qu'il dit, pourquoi, et à qui ;
- mettre en scène des personnages, les faire parler en utilisant correctement les pronoms, les temps de la conjugaison, en mettant les accords, les tirets, les majuscules qui conviennent.

Il s'agit donc de permettre à l'enfant d'acquérir ces compétences à l'oral, en lecture et en écriture, avec parallèlement et progressivement des connaissances grammaticales explicites.

Le travail sur les situations et les écrits se fera selon les trois points de vue suivants : (cf. C. Hagège, *L'homme de parole,* Éd. Fayard, 1986, p. 207) :

1 – morpho-syntaxique (forme des mots, rapport entre les termes dans la phrase où ils sont employés),
2 – sémantico-référentiel (rapport avec le monde extérieur, sens par rapport au vécu),
3 – énonciatif hiérarchique (rapport avec celui qui parle, son projet de dire, ce qui a de l'importance pour lui).

Les mots étudiés en situation, effectivement manipulés, seront envisagés dans leur fonction de sujet ou de prédicat, de thème ou de rhème, dans la phrase ou le texte.

Il s'agira essentiellement :

– des noms propres de personnes que l'on apprendra à identifier à l'oral et à l'écrit (là en les différenciant des autres mots qui prennent une majuscule...), dont on connaîtra le référent, et que l'on envisagera dans leur différence avec les noms communs qui sont utilisés pour les qualifier ou les remplacer ;

– et des pronoms (personnels, relatifs, démonstratifs, possessifs...) qui les «représentent» dans un message oral ou dans un texte.

Le travail d'apprentissage sera mené à partir de situations fonctionnelles, ou de textes divers intéressant l'enfant, chaque fois que possible, plutôt que de situations de conditionnement, autrement dit, en faisant appel à l'intelligence de l'enfant invité à mettre en relation à différencier, à manipuler, pour construire un savoir mobilisable en différentes circonstances.

Il débouchera sur une trace écrite dans le cahier de réussite.

5.2 – Référentiel construit par utilisation de la grille n°1

5.2.1 – Cycle 1

Champ d'apprentissage : Les mots qui nous désignent

Projets de classe : faire connaissance, écrire sa carte d'identité, un message, etc.

- dit son prénom, son nom, en réponse à une question
- dit ceux de ses camarades (n)
- identifie son étiquette-prénom (pour retrouver sa place, ses objets) parmi les autres :
  - à l'appel (en tas)
  - dans une liste
  - dans un message
- signe de son initiale en capitale d'imprimerie

- se présente en disant «je», demande aux autres comment ils s'appellent... (utilise je, tu, nous, vous)
- raconte un événement en utilisant il(s), elle(s)
- «lit» les prénoms des autres (n) : distribue les cahiers, dit avec qui il est en lisant une liste (donne ses repères)
- signe de son prénom (en capitales d'imprimerie)

Fin de cycle

- «raconte» un livre en nommant les personnages et en utilisant des substituts
- «lit» les noms de ses camarades dans différentes écritures et sur différents supports, discrimine les lettres qui les composent
- écrit un message sur canevas donné (complète le texte ou l'écrit seul, signe de son prénom et de son nom en cursive avec majuscule)

Compétences en jeu

Langue

- prend la parole, s'exprime de façon compréhensible, fait varier les pronoms personnels, formule correctement questions et réponses
- reconnaît certains éléments dans un texte, identifie des mots familiers, commence à établir la correspondance entre l'oral et l'écrit
- copie correctement des mots, une phrase
- écrit sur une ligne, entre deux lignes

Transversales

- affirme son autonomie par rapport aux objets et aux personnes
- accepte des activités contraignantes pour acquérir des savoirs nouveaux, commence d'argumenter pour justifier un avis
- se donne des repères, élabore un projet individuel et le mène à terme
- identifie, analyse, corrige ses erreurs avec l'aide de l'adulte
- discerne analogies et différences
- comprend et exécute une consigne

5.2.2 – Cycle 2

Champ d'apprentissage : Les mots qui nous désignent

Projets de classe : spectacle, journal d'école...

- participe à un jeu de présentation mutuelle (se présente)
- participe à l'écriture d'un poème collectif sur les prénoms de la classe (écrit des bouts rimés sur le sien)
- construit sur formulaire donné la carte d'identité du héros de l'histoire, en retrouvant dans le texte tout ce qui le qualifie ou tout ce qu'il fait (texte plus ou moins long et complexe)

- participe à un jeu de portrait à l'oral et à l'écrit sur les personnes que la classe connaît, justifie ses réponses par oral
- reconnaît les noms propres de personnes dans un texte, en les distinguant d'autres mots commençant par une majuscule
- réécrit ou écrit un texte en utilisant des substituts pour le personnage principal (devinette, portrait par anaphore ou cataphore)

Fin de cycle

- raconte un événement de deux façons différentes, à l'oral (pour faire rire, émouvoir...)
- raconte un événement de deux façons différentes, à l'écrit
- reconnaît chaque personnage d'une histoire et ses substituts nominaux ou pronominaux (par exemple : surligne d'une même couleur les mots qui désignent chacun d'eux)

L'histoire est plus ou moins longue et complexe.

Compétences en jeu

Langue

- organise logiquement son propos, s'exprime correctement
- identifie les personnages d'un récit et les retrouve sous différentes désignations, repère les indices et les usages typographiques courants (majuscules, titres...)
- écrit lisiblement, maîtrise l'écriture des majuscules
- écrit un texte de quelques lignes
- copie sans erreur
- reconnaît et utilise les pronoms de la conjugaison

Transversales

- écoute les autres et le maître
- prend la parole à bon escient
- émet des suppositions, fait des choix et les explique, contrôle ses réponses
- mémorise l'écriture de mots
- mène à son terme un travail, applique les consignes de rigueur et de présentation d'un travail écrit

5.2.3 – Cycle 3

Champ d'apprentissage : Les mots qui nous désignent

Projet de classe : pièce de théâtre, journal d'école...

- se présente à la classe
- «joue» un dialogue appris (2 rôles)
- établit la carte d'identité des personnages de l'histoire
- transforme un texte court comportant des dialogues, en utilisant le discours indirect

- repère dans un texte comportant des dialogues, tous les personnages et ce que chacun dit
- écrit une lettre à un correspondant pour se présenter (en explicitant les effets attendus)
- réécrit une histoire en changeant de point de vue, pour surprendre, faire rire...

Fin de cycle

- transforme un texte en scénario (dialogues et indications scéniques)
- lit à haute voix un texte qu'il a choisi pour faire partager une émotion, un intérêt
- réécrit un texte en changeant de narrateur, utilise tous les substituts nominaux et pronominaux étudiés, en les identifiant

Compétences en jeu

Langue

- questionne, répond, explique, justifie, argumente, utilise à bon escient les variations de langue en fonction des situations rencontrées (maîtrise de la syntaxe)
- répond par écrit à une question, restitue les données essentielles d'un texte
- écrit de façon soignée
- transforme un récit par changement de narrateur

Transversales

- affirme ses choix, les explicite et les fait partager
- fait preuve de créativité et de curiosité
- émet des hypothèses, contrôle ses réponses
- organise son travail avec rigueur, clarté, précision
- présente son travail avec rigueur et clarté
- recherche des informations, synthétise, expose

5.3 – Référentiel construit par utilisation de la grille n°2

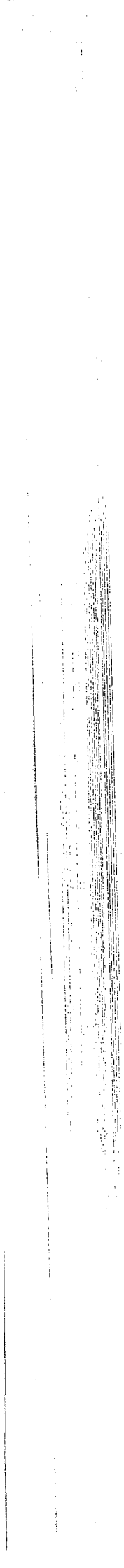
Cycles 1 et 2, oral

Contrat	Différenciation	Significatif de	Apprentissage
Projet de la classe : faire connaissance (se présenter, répondre, identifier l'autre, prononcer, mémoriser...) Contrats : – dire comment on s'appelle – comment s'appellent les autres (en réponse à une question, ou spontanément en situation par exemple d'appel ou de jeu)	– montrer la photo correspondant au nom donné oralement – répondre en situation duelle avec aide – prononcer le nom distinctement devant toute la classe, en réponse à une question (jeu Q/R) – identifier plus ou moins de camarades, dire plus ou moins de prénoms, plus ou moins difficiles à prononcer	– Compétences transversales : écoute, reconnaissance de l'autre, mémorisation – Compétences langagières : • prononciation correcte des phonèmes, repérage de la variation de la forme des mots, utilisation des pronoms personnels • correspondance signifiant-signifié • prise de parole	Activités (exploration, échanges, repérage guidé) : – manipulation d'étiquettes-photo pendant le rituel d'appel – observations et commentaires de photographies diverses prises en classe, libres ou dirigées – jeux libres avec les photos d'identité plastifiées – jeux de rôles, de portraits – comptines à variables – jeux d'assonances, bouts rimés avec les prénoms

SIXIÈME CHAPITRE

Une progression d'école (expérience vécue)

6.1 – Petite section
6.2 – Moyenne section
6.3 – Grande section
6.4 – Évolution de la réussite



6.1 – Petite section [1]

Situation de réussite finale

Je reconnais mon panier d'œufs de Pâques étiqueté, à la lecture de mon prénom

3 niveaux

1 – Je le trouve parmi tous les paquets de la classe

2 – Je le trouve alors que déjà la moitié des enfants ont pris le leur

3 – Je le trouve lorsqu'il n'en reste plus que 4 ou 5.

Significatif de

Je reconnais mon prénom écrit en cursive (sans aucun signe extérieur autre) parmi les autres prénoms de la classe.

Apprentissage Exercices et Aides

– Étiquettes prénoms sur les porte-manteaux

– Étiquettes sur les tables, à sa place

– Étiquettes collées sur 2 étagères à portée des enfants

– Étiquettes prénoms dans des enveloppes (avec photo de l'enfant sur l'enveloppe) pour pouvoir signer son travail en collant une mini étiquette prénom dessus

Jeux progressifs pour l'appel

– Je reconnais ma fiche mobile parmi celles de mon groupe table. Je la pose sur mon étiquette, à ma place = je suis là

– Après Toussaint, je reconnais ma fiche mobile parmi celles de mon groupe, mais je sais la mettre sur l'étiquette fixe des étagères. Je peux dire qui est absent, compter le nombre des absents (pour la cantine, le goûter)

– Je reconnais mon prénom parmi toutes les fiches de la classe et je vais le poser sur l'étagère

Jeux divers d'apprentissage

Je reconnais mon prénom parmi 5 autres de plus en plus ressemblants au mien

Remarques/Bilan

En fin d'année, les enfants reconnaissent leur prénom, tous, lorsque les prénoms ne sont pas trop ressemblants (c'est-à-dire avec les mêmes «indices» : majuscule, dernières lettres).

Plus de la moitié de la classe a pris comme indices la majuscule et la terminaison, des erreurs se produisent avec les prénoms ressemblants (Julien – Julie, Audrey – Anthony)

1 - Travail réalisé dans la classe de M^me^ Mazars

6.2 – Moyenne section [1]

Situation de réussite finale	Significatif de	Apprentissage Exercices et Aides
1 – Je sais dire dans quel groupe de travail je vais être (lecture de mon prénom sur une liste de 10)	La prise d'indices devient plus fine.	– Affichage permanent des 3 groupes de travail : 10 prén sur chaque feuille
2 – Je sais dire aussi qui est avec moi, pour quelques co-pains	Ils savent reconnaître leur prénom dans n'importe quelle situation et souvent ils en lisent d'autres	– Affichage des groupes de service : 3 enfants - un de cha groupe de travail
3 – Pour tous ceux du groupe		– Prénoms aux porte-manteaux
		– Jeu de fiches prénoms, solides (plaques altuglass) I jouer quand je veux.
		– Jeu concours : Qui va lire le plus grand nombre de fich
		– Jeu concours : Quel est le groupe où il n'y a point d'abs

Remarques/Bilan

En Avril, les enfants savent lire entre 5 et 30 fiches prénoms.

Tous reconnaissent leur prénom sur n'importe quel support (même avec des intrus)

⇒ Les prénoms reconnus sont collés dans le cahier de réussite

1 - Travail réalisé dans la classe de M^me^ Hard

6.3 – *Grande section* [1]

Je sais distribuer les cahiers

Situation de réussite finale

– Je sais distribuer les cahiers

Je reconnais et je prends mon cahier

J'en distribue n

Je les distribue tous

significatif de

– prise d'indices fiables

– sens affectif de l'écrit

– autonomie dans différentes situations de classe

Apprentissage (suite)

J'organise des situations de réussite d'apprentissage

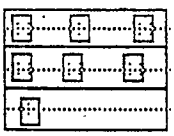
Exemples :

je reconnais mon prénom sur fiche
je le reconnais parmi tous les autres
je le retrouve en moins d'un sablier

je sais reconnaître n fiches prénoms
je sais reconnaître n prénoms écrits sur liste
je reconnais n prénoms dans un texte (piégé !)

Progression de l'appel

– Chacun trouve sa fiche (écriture cursive avec majuscule) et la met derrière l'élastique
(sens de lecture : sur 3 lignes)



– Puis fiches avec 4 écritures

– Puis après Noël, les 2 responsables du jour s'occupent entièrement de l'appel. A eux de se débrouiller, ils ont le droit bien sûr de demander de l'aide. (copains ou adulte)

– Vérification par tous – lecture, nombre des absents... qui est arrivé le premier ? le dernier ?... etc.

Apprentissage Exercices et Aides

– Étiquettes porte-manteaux

– Étiquettes casiers de rangement du travail

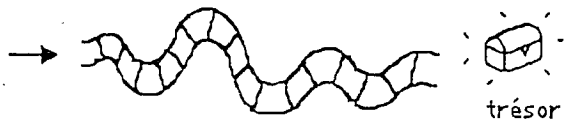
– Étiquettes tables

– Listes des élèves affichées sous différentes formes.
- 3 groupes de décloisonnement
- liste garçons, filles pour les responsables du jour
- liste derrière fiches autonomes

– Fiches pour l'appel journalier

– Petites fiches prénoms, pour jeux divers
ex. : on retourne tous les prénoms sur la table (non lisibles) chacun à son tour, prend 1 fiche
  – il sait lire, il la garde
  – il ne sait pas lire, il la repose
    (jeu genre memory)

– Autre jeu (genre jeu de l'oie)



Dans chaque case, 1 prénom

Se joue avec 1 dé :
- le joueur doit lire le prénom où il pose son pion
- sinon, retour à la case départ !...

– Autre jeu : les skieurs

On distribue à tous les enfants, un skieur (dessins fait par enfants). Au dos de ce skieur : 1 prénom. Chaque enfant doit lire le prénom de son skieur, le rendre à son propriétaire... jusqu'à ce que tous aient le leur. Puis chaque skieur essaie de trouver sa valise. Les valises sont étalées. On joue comme au memory.

– Je vais chercher une fiche pour signer mon travail

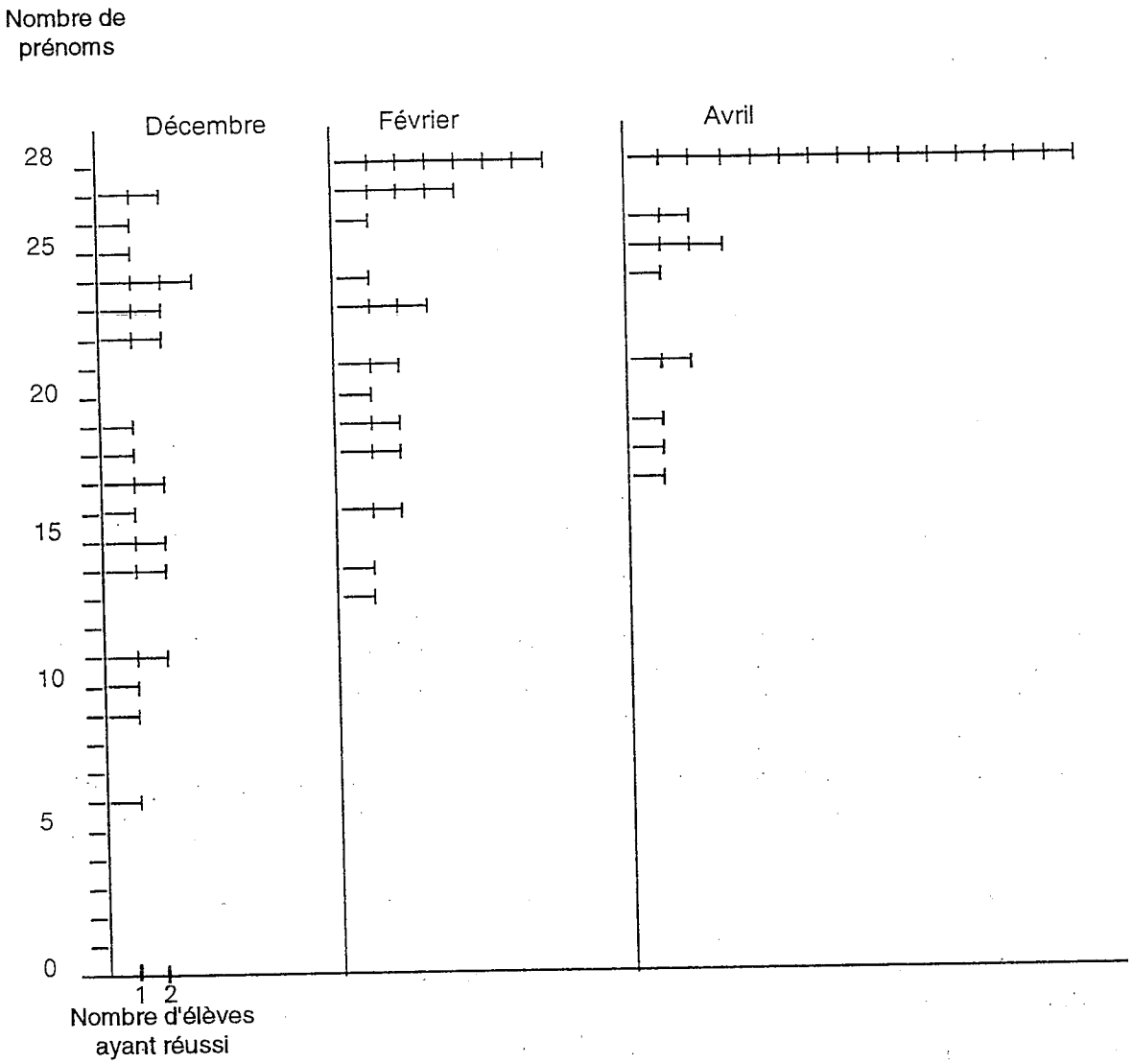
– Distributions diverses (papiers)

ou

retrouver son papier au moins

1 - Travail réalisé dans la classe de M^me^ Penon

6.4 – Évolution de la réussite



Remarques

Je constate fin avril des progrès énormes, alors qu'entre février et avril, aucune séanc reprise systématique n'a été organisée sur les prénoms en lecture.

Encore 5 enfants n'ont pas une prise d'indices fiables et se réfèrent seulement à la majus etc. Mais ils progressent car les autres leur expliquent comment ils font pour ne pas se trom «Marina commence comme Maureen mais tu entends "a", à la fin, et tu le vois !» (Sandra)

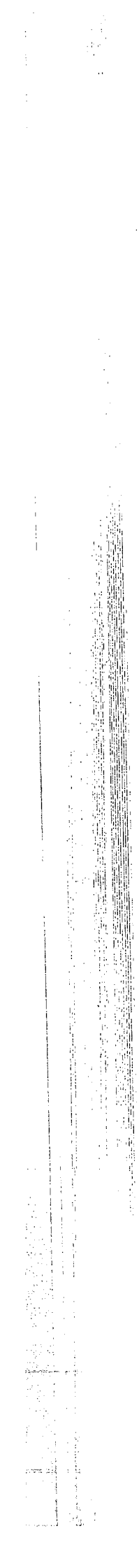
Julien a refusé de distribuer les cahiers : «Je me trompe encore entre Annie et Aurélie. J'att un peu, je m'entraîne encore.»

Emilie, pour reconnaître les prénoms dans le texte s'est référée aux listes affichées (initi intelligente !).

SEPTIÈME CHAPITRE

Exemples de contrats effectivement passés

7.1 – Projet : envoyer un message par la poste (cycle 1)
7.2 – Projet : écrire une lettre aux correspondants
7.3 – Projet : faire sa carte d'identité (cycle 1)
7.4 – Projet : apprendre une leçon (cycle 2)
7.5 – Projet : faire une fiche prescriptive pour le journal de l'école (cycle 3)
7.6 – Projet : apprendre à faire une rosace (cycle 3)



CONTRAT-TYPE

7.1 – Projet : envoyer un message par la poste (cycle 1) [1]

Ce que je veux faire pour dans 3 semaines :

Écrire l'adresse de mes parents sur une enveloppe pour leur envoyer une carte pendant le voyage scolaire.

Ce qu'il faut que j'apprenne :

- reconnaître les différents mots qui la composent
- les écrire lisiblement
- écrire petit pour que tout tienne au bon endroit

A quoi cela me servira-t-il de savoir ?

Je pourrai envoyer des lettres à mes amis dès que je connaîtrai leur adresse.

Programme d'apprentissage :

- Avec le maître : tri d'enveloppes, repérage, lecture des différents mots, jeu d'étiquettes, travail de graphisme, d'écriture de mots et de chiffres.
- Avec d'autres : devinettes avec l'aide d'un tableau auto-correctif, écriture des mots communs en entraînement, en dictée mutuelle.
- Tout seul (classe, maison) : collecte d'enveloppes à lire, copie des mots reconnus, de plus en plus petits, tout en restant lisibles.

Comment je saurai que je sais :

un adulte de l'école pourra lire ce que j'ai écrit
ma production ressemblera aux enveloppes collectées

Compétences en jeu : (voir livret scolaire)

Transversales : autonomie, mémoire, repérage spatio-temporel, méthodes de travail, traitement de l'information.

Langue : identifie des mots familiers, copie correctement, écrit sur une ligne, entre 2 lignes, mémorise l'écriture de mots en différents systèmes d'écriture.

Observations

Niveau de difficulté
1 – en collant les étiquettes-mots au bon endroit
2 – en écrivant quelques mots tout seul et en collant des étiquettes pour les autres
3 – en écrivant tout tout seul

Motivation :

facile, plaisir d'envoyer une lettre comme les grands, de faire une surprise, de vérifier que tout a marché.

Pause méthodologique :
Échanges sur le comment de :
- la reconnaissance des mots voisins
- la lisibilité
- la place des signes sur l'enveloppe

Critères de réussite, auto-test :
outil de référence : une enveloppe écrite par la maîtresse

Autres contrats pour les confirmer :
carte d'identité pour les correspondants, etc.

Évaluation de la classe (30 élèves) :

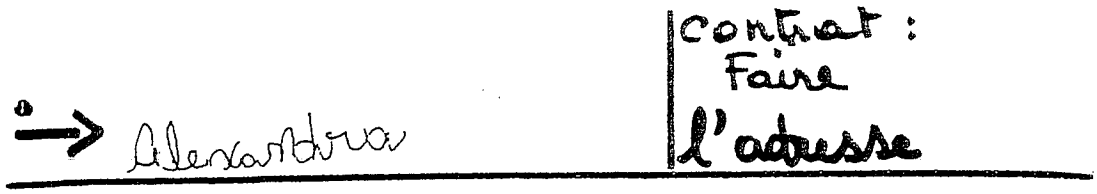
- Sur 21 grands : 20 ont réussi le niveau 3, 1 le niveau 1
- Sur 9 moyens : 7 ont réussi le 2 , 1 le 1 seul, 1 le 1 avec aide
- Le message est arrivé dans toutes les familles

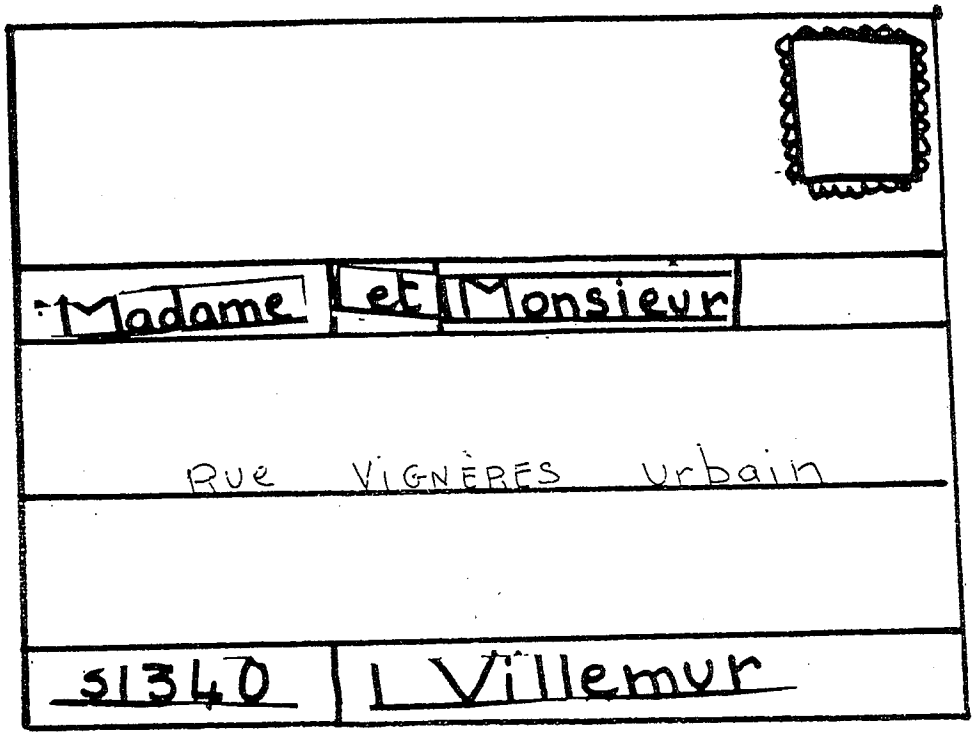
1 - Travail réalisé dans la classe de M^me^ Borja

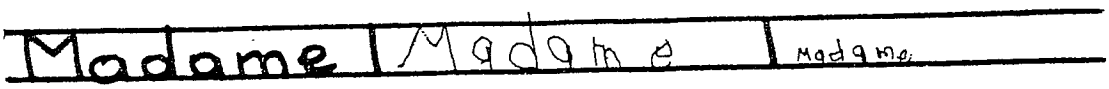
7.1.1 – Illustration des étapes franchies par une même élève

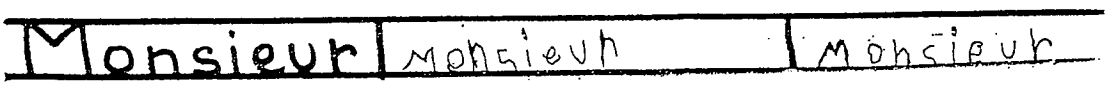
PREMIÈRE ÉTAPE

L'enfant colle des étiquettes-mots à la bonne place sur l'enveloppe. Il commence à écri certains mots.



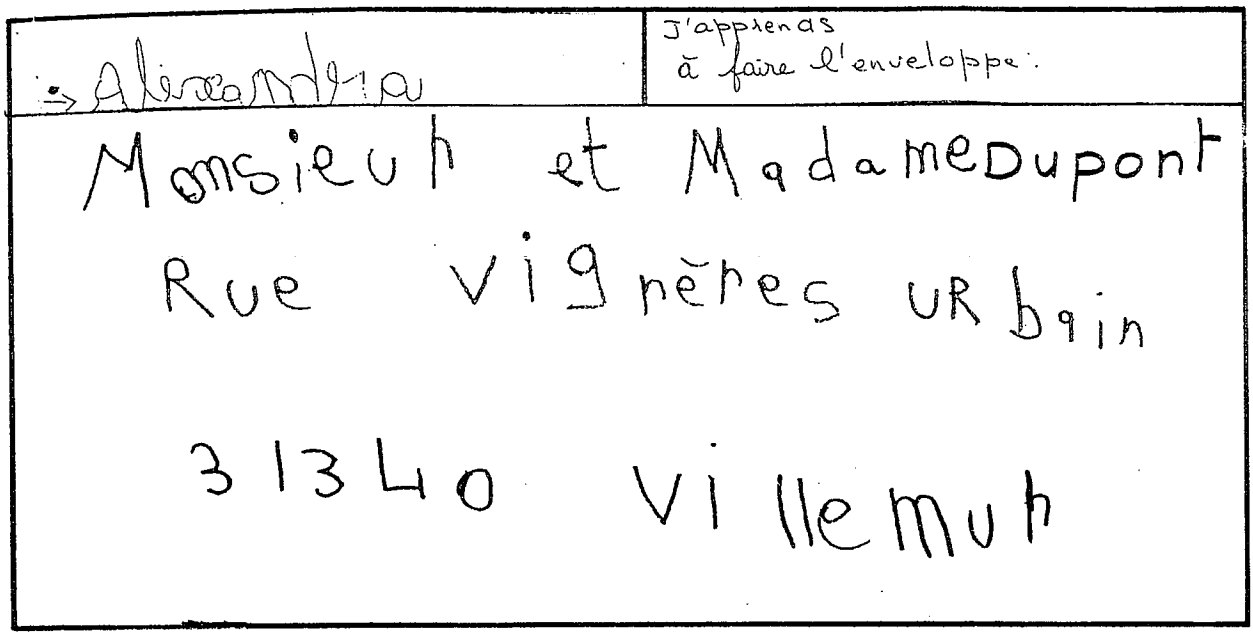






DEUXIÈME ÉTAPE

L'enfant écrit tous les mots de l'adresse sur une grande feuille.



TROISIÈME ÉTAPE

L'enfant écrit tous les mots de l'adresse entre deux lignes.

Alexandra

Faire l'enveloppe : écrire p
petit et entre les lignes.

Monsieur et Madame Dupont

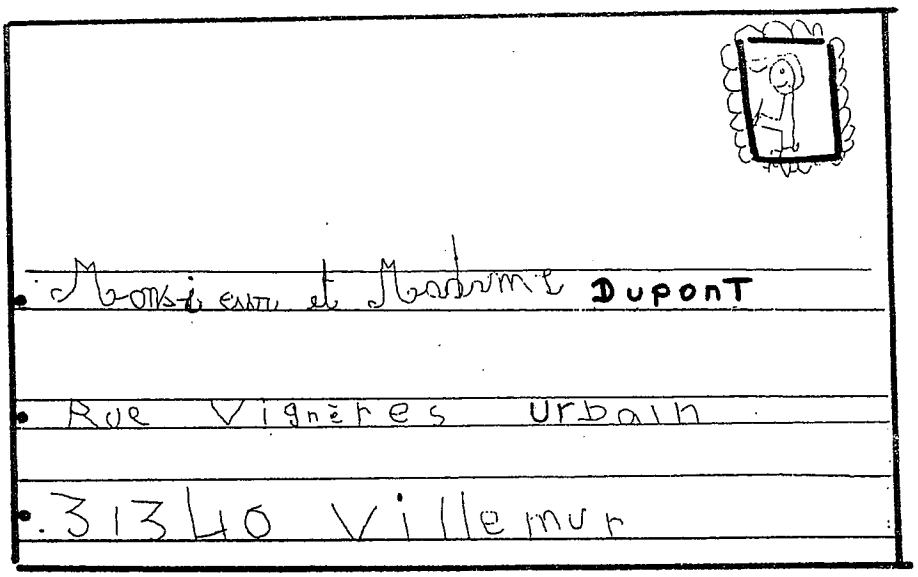
Rue vigneres URbain

31340 Villemur

QUATRIÈME ÉTAPE

L'enfant écrit l'adresse complète entre deux lignes dans le format de l'enveloppe.

Alexandra	Je fais l'adresse avec le modèle

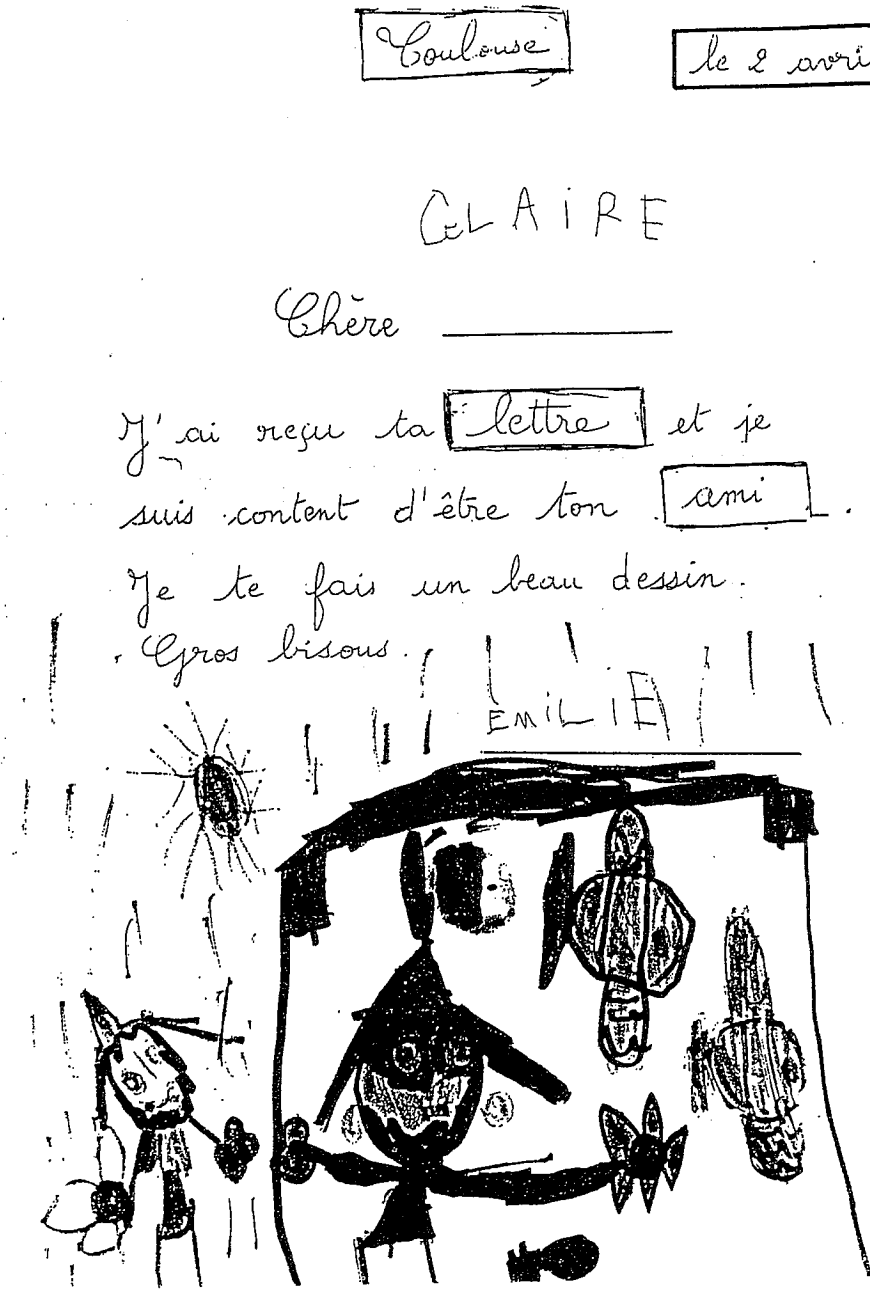


7.2 – Projet : Ecrire une lettre aux correspondants [1]

7.2.1– Exemple de résultats différenciés de deux élèves du cycle 1

LETTRE niveau 1

Trois étiquettes sont collées au bon endroit, les prénoms sont écrits en capitales d'impri



1 - Travail réalisé dans la classe de M^me^ Coppey

LETTRE niveau 2 et 3

Tous les mots manquants sont écrits en écriture cursive avec aide (copie des étiquettes).
Les mots manquants sont écrits de mémoire.

e

Toulouse, le 2 avril

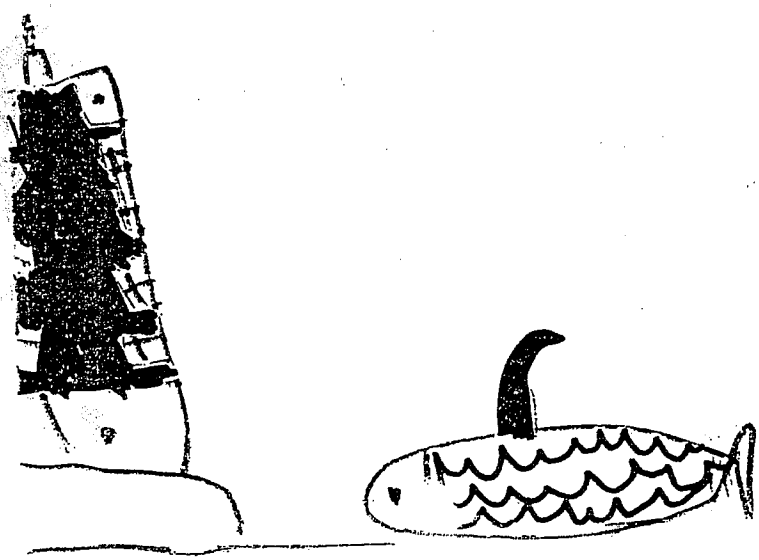
Chère oriolle

J'ai reçu ta lettre et je suis content d'être ton ami

Je te fais un beau dessin.

Gros bisous.

Maïder



7.3 – Projet : Faire sa carte d'identité (cycle 1) [1]

Ce que je veux faire pour dans trois semaines :

Remplir une carte préparée par la maîtresse avec mon prénom, ma photo, mon âge, ma ville, l'empreinte de mon index.

Ce qu'il faut que j'apprenne :

Lire et écrire mon prénom, compter jusqu'à 6, écrire mon âge, lire et écrire le nom de ma ville, coller proprement, reconnaître mon index, écrire de deux façons (capitales d'imprimerie et cursive).

A quoi cela me servira-t-il de savoir ?

A répondre aux questions qu'on me pose, à me faire reconnaître par mes correspondants.

Programme d'apprentissage :

- Avec le maître : «lecture» de cartes d'identité, tri d'enveloppes, repérage des prénoms, reconnaissance des doigts, jeu d'empreintes, graphisme, copies de mots, de chiffres, écriture de l'initiale.
- Avec d'autres : jeu de correspondance terme à terme étiquette-prénom/photo, devinettes avec les étiquettes...
- Tout seul (classe, maison) : écriture de l'initiale en entraînement, pour signer, copie des mots qu'on sait lire.

Comment je saurai que je sais :

Je vérifierai sur l'affiche, je demanderai à quelqu'un qui sait lire.

Compétences en jeu :

Transversales : repérage spatio-temporel, mémoire, méthodes de travail

Langue : identifie des mots familiers, mémorise l'écriture de mots, de chiffres, copie...

Observations

Niveau de difficulté :

1 – écriture de l'initiale, collage des étiqu
2 – écriture du prénom, de l'âge, dessin maison
3 – écriture du prénom en cursive, de la de l'âge, dessin des bougies

Motivation :

liée à l'enjeu de la rencontre avec les cc pondants.

Pause méthodologique :

échanges sur comment on fait :

- pour reconnaître son prénom (initia nale, points, accents, jambages, cles...) et les autres signes,
- pour écrire,
- pour coller (utilisation des tablea correspondance, des affiches-outi

Critères de réussite auto-test :

conforme au modèle, lisible.

Autres contrats pour les confirmer :

écrire un message, son adresse.

Évaluation de la classe (31 élèves)

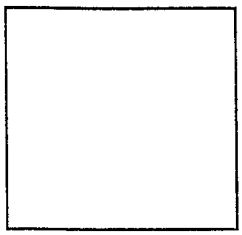
- 15 ont réussi le niveau 3 (7 avec le modèle de l'étiquette, 8 seuls)
- 12 le niveau 2
- 4 le niveau 3 avec aide

1 - Travail réalisé dans la classe de M^elle^ Castaing

CONTRAT

7.3.1 – Fiche : niveau 1

Collage de la photo et des étiquettes (prénom et âge), écriture de l'initiale, empreinte de l'index.

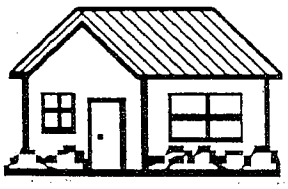


MON PRÉNOM

MON ÂGE

ANS

MA



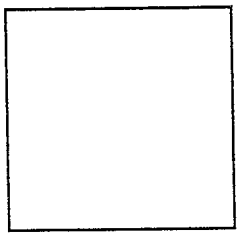
EST A CASTELGINEST.

Ma signature (mon initiale)

Mon index

7.3.2 – Fiche : niveau 2

Écriture du prénom (en capitales d'imprimerie), de l'âge, dessin de la maison, signatur l'initiale, collage de la photo, empreinte de l'index.



MON PRÉNOM _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

MON ÂGE _ _ _ _ **ANS**

MA **EST A CASTELGINEST.**

Ma signature (mon initiale)

Mon index

CONTRAT

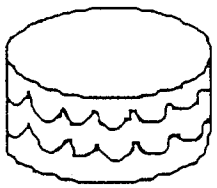
7.3.3 – Fiche : niveau 3

Écriture du prénom et de la ville en cursive (en s'aidant ou pas de l'étiquette), de l'âge, dessin des bougies, signature, empreinte de l'index, collage de la photo.

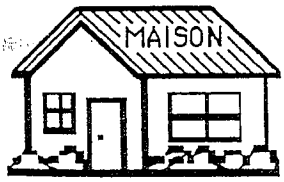
MON PRÉNOM _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

MON ÂGE _ _ _ _

ANS



MA



EST A _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Ma signature

Mon index

7.4 – Projet : Apprendre une leçon (cycle 2) [1]

Ce que je veux faire pour dans quinze jours : je devrai savoir parfaitement une leçon donnée la veille, je choisirai les modalités d'évaluation ; une semaine plus tard, je serai interrogé sur la même leçon.

Ce qu'il faut que j'apprenne :

- à savoir comment j'apprends le mieux, selon le genre de leçon
- à retenir par cœur
- à me donner des exemples
- à répondre à des questions
- à deviner comment je risque d'être évalué.

A quoi cela me servira-t-il de savoir ?
A progresser en «leçon», à mieux réussir à l'école.

Programme d'apprentissage :

– Avec le maître : établissement des critères, mise en commun, analyse des erreurs, explicitation des résultats.

– Avec d'autres : on se fait réciter, on se pose des questions.

– Tout seul (classe, maison) : on cherche des exemples, on essaie d'apprendre de différentes façons, on se redit ce qu'on a lu autrement...

Comment je saurai que je sais :
en m'enregistrant au magnétophone et en comparant avec les réponses ou le texte, en vérifiant avec quelqu'un qui sait.

Compétences en jeu :

Transversales : mémoriser des textes courts, mener un travail à son terme, faire des choix et les expliquer.

Langue : organiser logiquement son propos, dire de mémoire, donner après lecture des renseignements sur le texte.

Observations

Modalités à choisir (par l'élève)
1 – en répondant oralement aux questions posées par mes camarades et la maîtresse
2 – en récitant par «cœur», mais je devrai montrer en répondant aux questions que j'ai bien compris ce que j'ai appris
3 – en expliquant avec mes propres mots ce que j'ai appris et en donnant des exemples pertinents

Motivation :
elle sera confortée par les premiers résultats gratifiants, et les échanges

Pause méthodologique :
échanges sur «comment on a fait pour apprendre», mise en correspondance des stratégies et des résultats.

Critères de réussite :
j'ai répondu de façon compréhensible (avis des auditeurs).

Autres contrats pour les confirmer :
apprendre une poésie...

Évaluation de la classe

Tous les élèves ont renseigné aujourd'hui la fiche de la pause méthodologique, pour la leçon apprendre l'alphabet.

1 - Travail réalisé dans la classe de M^me^ Amphlett

outils :

APPRENDRE UNE LEÇON

Pour apprendre efficacement, je dois...

- suivre en classe les exercices, les explications, et demander si je n'ai pas compris ;
- à la maison, m'imaginer en train de réciter ma leçon, d'expliquer à quelqu'un d'autre ;
- essayer de savoir comment je fais quand je retiens facilement. (Est-ce que je répète ; est-ce que j'entends à nouveau les explications dans ma tête, est-ce que je vois des images ou des mots écrits, est-ce que je me «parle» en réexpliquant à ma manière ?) ;
- savoir pourquoi je dois apprendre cette leçon et qu'est-ce qu'on attend de moi. (Faudra-t-il que je la récite par cœur, que je l'explique, que je réponde à des questions, que je l'explique dans des exercices... ?).

J'ai un exercice à faire...

1 – A quelle leçon se rapporte-t-il ?

2 – Y-a-t-il un exemple ?

3 – Pourquoi dois-je faire cet exercice ? Quelle est la difficulté travaillée ?

4 – Est-ce que j'ai bien compris l'exemple, et est-ce que, moi, je suis, capable de donner un autre exemple ? Lequel ?

5 – Qu'est-ce que je dois faire ?

6 – Avec quoi je peux m'aider, si ce n'est pas «très clair» dans ma tête ? Où chercher ?

7 – L'exercice terminé, est-ce que j'ai un moyen pour vérifier ?

APPRENDRE L'ALPHABET PAR CŒUR (PAUSE MÉTHODOLOGIQUE)
fiche-élève

Je te demanderai :

1 – de le réciter sans te tromper

2 – de situer une lettre par rapport à une autre en disant si elle se trouve «avant» ou «après»

* 3 – de dire quelle lettre se trouve «entre» deux autres lettres.

Questionnaire :

• Pourquoi faut-il savoir l'alphabet ? A quels moments as-tu besoin de l'alphabet ?

au dictionnaire

• Mets une croix dans la case si tu «as fait» la même chose et réponds aux questions.

– J'ai ouvert mon cahier-outil et j'ai dit l'alphabet plusieurs fois en le lisant.

– Je n'ai pas pris mon cahier parce que je le savais déjà. ☒

– J'ai écrit l'alphabet en me récitant juqu'à ce que je le sache.

– Je m'interrogeais tout(e) seul(e) et je vérifiais avec l'alphabet. ☒

– J'ai abandonné pour le (3) parce que je trouvais que c'était trop difficile.

– Combien de temps as-tu passé pour apprendre cette leçon ?

8 min

– J'ai récité l'alphabet à quelqu'un qui m'a ensuite posé des questions.

– Je me suis amusé(e) à interrroger quelqu'un.

– Penses-tu être prêt(e) pour être interrogé(e) en classe ?

non

CONTRAT-TYPE

7.5 – Projet : Faire une fiche prescriptive pour le journal de l'école (cycle 3) [1]

Ce que je veux faire pour dans quinze jours : une fiche pour expliquer comment construire un objet technologique choisi parmi ceux réalisés dans les séances sur les mécanismes.

Ce qu'il faut que j'apprenne :

- l'orthographe des mots, des verbes,
- à employer l'impératif présent, l'indicatif présent, l'infinitif
- à utiliser les formes : il faut + infinitif, il faut + subjonctif
- à utiliser correctement les pronoms personnels compléments
- à reconnaître un texte injonctif et à le comprendre.

A quoi cela me servira-t-il de savoir ?

Je pourrai lire des fiches de montage, des modes d'emploi, des recettes et en écrire.

Programme d'apprentissage :

– Avec le maître : situations d'observation d'objets et de fiches, exercices, synthèses, construction d'outils d'aide.

– Avec d'autres : se poser des questions, essayer de faire construire un objet, jeux de communication.

– Tout seul (classe, maison) : apprendre l'orthographe des mots, la conjugaison des verbes utiles, s'entraîner à imaginer comme dire, faire, lire des fiches.

Comment je saurai que je sais :

évaluations partielles concluantes, essais oraux réussis dans les jeux : «Je te dis comment faire et tu me dis ce que c'est».

Compétences en jeu :

Transversales : méthodes de travail, traitement de l'information, mémoire, contrôle des réponses.

Langue : écrire de façon soignée, juger de la nécessité de réécrire, réinvestir les connaissances acquises par l'étude des différents types de textes, réutiliser un vocabulaire précis, orthographier sans erreur les mots utiles, reconnaître et utiliser indicatif présent, impératif, infinitif, pronoms compléments.

Sciences et technologie : monter, démonter des objets techniques simples, concevoir et mettre en œuvre des montages...

Observations

Niveau de difficulté

1 – avec l'aide d'un camarade et le dossier du maître

2 – seul, avec les outils construits ensemble : le répertoire des mots, le répertoire des verbes à l'infinitif et à l'impératif, la grille d'auto-évaluation

3 – seul avec les outils ordinaires (dictionnaire, grammaire...)

Motivation :

écrire un article pour le journal, voir si les autres peuvent construire l'objet

Pause méthodologique :

vérifier où on en est de ses apprentissages, ce qu'il faut qu'on perfectionne, comment on s'y prend.

Critères de réussite : (objet)

fiche lisible par tout le monde, objet effectivement construit par quelqu'un.

Autres contrats pour les confirmer :

faire des fiches à format imposé pour le coin technologie de la BCD.

Évaluation de la classe

Tous les CM² ont fait une fiche, les trois quarts avec l'aide du dossier.

1 - Travail réalisé dans la classe de M^me^ Villote

7.5.1 – Grille d'auto-évaluation, répertoire de mots

Grille d'auto-évaluation			
Dans ma fiche de fabrication			
		OUI	NON
1 – J'ai mis	le titre		X
2 –	la liste du matériel	X	
3 –	les consignes (ce qu'il faut faire)	X	
4 – Les consignes sont	dans l'ordre	X	
5 –	faciles à comprendre	X	
6 –	écrites dans leur totalité	X	
7 – La présentation est claire-lisible			X
8 – J'ai fait le schéma		X	
9 – J'ai mis les verbes	à l'infinitif		X
	à l'impératif présent	X	
	à l'indicatif présent		X
(Barre ceux qui ne vont pas avec tu/vous/ on)			X
10 – J'ai employé des verbes différents. Combien [4]		X	
11 – J'ai utilisé un vocabulaire exact		X	

Répertoire des noms.

Nom de tous les mécanismes

Piston, bielle, manivelle, poulie, treuil pignon, crémaillère .engrenage, roue de friction chaine, courroie

Matériel et outils utilisés

Boite de conserve, carton, ondulé planche, clous, bobine, contre plaque manche à balai, attache parisienne marteau, scie, cutter, carton fort.

7.5.2 – Chantier d'écriture (fiche prescriptive)

A l'issue de ce chantier, tu devras être capable de :

- écrire une fiche descriptive à partir de la fabrication d'un objet technologique
- faire le schéma de cet objet.

Voici les connaissances que tu devras posséder pour réussir ce contrat. A toi, avec mon aide, de t'entraîner.

Orthographe lexicale	**Outils qui te permettront de t'entraîner**
– Savoir orthographier correctement les mots : bielle, piston, etc. et tous les verbes exprimant les actions que tu effectues en fabriquant. Fais-en un répertoire à l'infinitif.	– classeur : partie technologie – fiches lues – dictionnaire
Grammaire-Conjugaison	**Livre de français**
– Connaître l'impératif présent, l'indicatif présent aux personnes : tu, on, vous, l'infinitif des verbes.	CM2 p. 181 – 199 p. 37 p.
– Savoir utiliser les constructions :	
Il faut + infinitif	p. 191
Il faut que + subjonctif	p. 209

– Savoir construire des phrases simples avec les verbes aux temps nommés précédemment.	p.153	p. 99
– Savoir utliser les pronoms personnels compléments : le – la – les – l' pour éviter les répétitions.	p. 107 p. 125	p. 135–136
– Être capable de passer d'une forme à l'autre.	fichier	fichiers
Tu enfonces le clou. Tu l'enfonces. Enfonce le clou. Enfonce-le. Enfoncer le clou. L'enfoncer. Il faut enfoncer le clou. Il faut que tu enfonces le clou.		
– Distinguer l'emploi de on – ont	cahier-outil	p. 18

Livre de français	
+ fiches étudiées p. 51	
CM2 p. 19 – 29 – 37 – p. 209 – 217	
Calligraphie-Présentation	
– Connaître et savoir former les lettres cursives, scripts, majuscules…	Fiche avec les alphabets donnée en aide.

7.5.3 – Outil : répertoire des verbes utilisés

REPERTOIRE DES VERBES UTILISES

COUPER, PRENDRE, CLOUER, METTRE, SCIER, PEINDRE, COLLER, ATTACHER, DESSINER, PERFORER, COLORIER, DECALQUER, POINTER, COUVRIR, TRACER, POSER, DECOUPER, DEPLIER, SCOTCHER, PONCER.

A L'IMPERATIF :

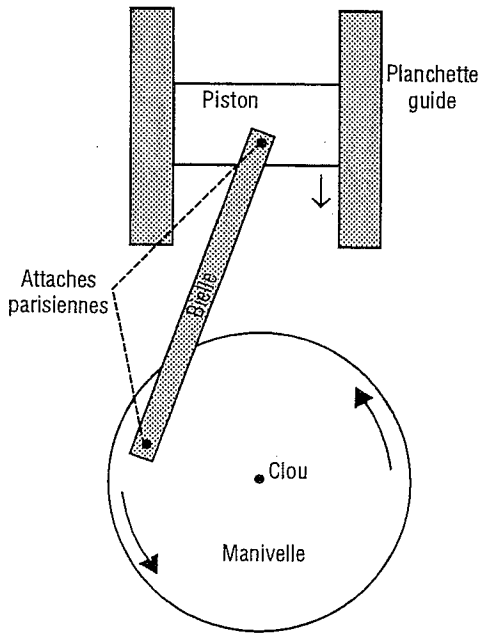
couper : coupe, coupons, coupez
prendre : prends, prenons, prenez
clouer : cloue, clouons, clouez
mettre : mets, mettons, mettez
scier : scie, scions, sciez
peindre : peins, peignons, peignez
coller : colle, collons, collez
dessiner : dessine, dessinons, dessinez
attacher : attache, attachons, attachez
perforer : perfore, perforons, perforez
colorier : colorie, colorions, coloriez
décalquer : décalque, décalquons, décalquez
pointer : pointe, pointons, pointez
couvrir : couvre, couvrons, couvrez
tracer : trace, traçons, tracez
poser : pose, posons, posez
découper : découpe, découpons, découpez
déplier : déplie, déplions, déplier
scotcher : scotche, scotchons, scotchez
pousser : pousse, poussons, poussez

7.5.4 – Fiche réalisée par un élève et validée par l'enseignant (schéma de l'objet fait en technologie)

Piston . Bielle . Manivelle

Matériel : Une planchette, une planche, du carton fort, des attaches parisiennes, des clous, et un marteau.

① Prends la planchette, coupe la en deux morceaux égaux.
② Coupe sur le carton fort un rectangle d'environ 15 cm sur 20 cm qui te servira de piston.
③ Coupe un cercle d'environ 10 cm qui te servira de manivelle
④ Coupe trois bandes de carton fort longues et étroites, l'une qui te servira de bielle, et les deux autres pour guider le piston
⑤ Cloue les deux bandes et relie tous ces éléments.
⑥ Aide toi du dessin pour faire fonctionner la machine.



7.6 – Projet apprendre à faire une rosace [1] **en cycle 3** pour décorer la classe ou mon cahier, ou montrer ce que je sais faire en géométrie.

Ce que je veux savoir faire dans 15 jours : je saurai construire une rosace (n'importe laquelle) et la décorer de motifs géométriques en me servant de la règle et du compas, je saurai dire comme j'ai fait et nommer les figures construites.

Ce qu'il faut que j'apprenne :

- dessiner un cercle net avec le compas,
- tracer 2 diamètres perpendiculaires,
- relier des points placés sur le cercle et identifier les figures construites,
- trouver le centre d'un cercle,
- dire pourquoi il doit être là,
- tracer la bissectrice d'un angle,
- reconnaître les axes de symétries, etc.

A quoi cela me servira-t-il de savoir ?

A faire des motifs ou des frises pour décorer la classe, mon cahier,
A construire la rose des vents, une boussole, le cercle chromatique...
A être «bon en géométrie»...

Programme d'apprentissage

– Avec le maître : situations d'exploration d'outils, de construction et d'observation de figures planes, de découverte de techniques de tracé, de réalisation de fiches de synthèse, d'explication en grand ou en petit groupe

– Avec d'autres : jeux de devinette autour des fiches d'identité des figures (genre «jeu de taboo»), jeux de tangram, puzzle «géométrique»...

– Tout seul (classe, maison) : réalisation de frise, entraînement à faire des cercles, des figures de dimensions données, apprentissage des fiches d'identité des figures...

Observations

Jour «J» : faire une rosace à 8 pointes

Niveau de difficulté

1 – avec fiche de construction (j'inscris également des figures apprises et je les nomme)

2 – idem, sans fiche je trouve comment la construire

3 – idem, et je rédige une fiche de construction, ou une fiche explicative de ma démarche

Motivation

Elle ne pose pas trop de problème. Le contrat peut s'inscrire dans un projet décoration.

Pause méthodologique :

- tenue du compas,
- utilisation de l'équerre pour vérifier,
- utilisation de la règle
- explication des procédures,
- justification.

Comment je saurai que je sais (ce que j'ai appris)

J'arriverai à suivre une fiche de construction exactement, à reconnaître et à tracer des figures (vérification avec les fiches d'identité)

Compétences en jeu, en géométrie :

reproduire, écrire, construire quelques figures planes, les identifier dans une figure complexe, reconnaître les axes de symétrie d'une figure plane, utiliser les outils usuels...

Transversales : méthode de travail, traitement de l'information, mémoire, contrôle des réponses.

Critères de réussite (de la production)

netteté du tracé des cercles

c'est bien la même figure, je vérifie (symétrie par rapport à une diamètre, les 8 pointes sont sur un cercle...)

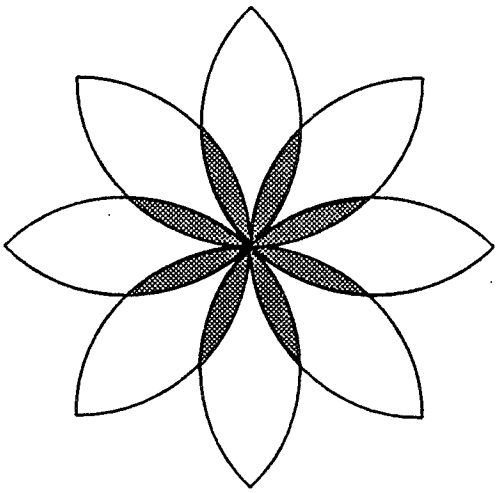
Autres contrats pour les confirmer

Autres rosaces, plus simples ou plus complexes

Contrat rempli le

L'élève

Le maître

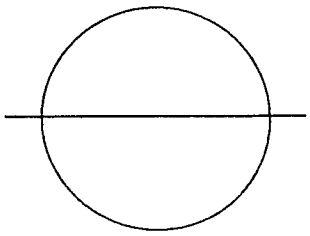


(1) Contrat-type imaginé à partir d'une idée de situation problème présentée au 17ème Colloque des Professeurs d'Écoles Normales (mai 1990) ; pour plus de précisions, se référer aux Actes du Colloque publiés par l'IREM, Université de Paris 7.

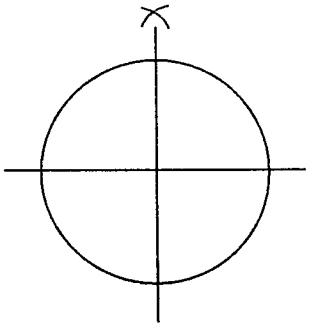
CONTRAT

7.6.1 – Fiche : niveau 1 (une manière de construire une rosace à 8 pointes)

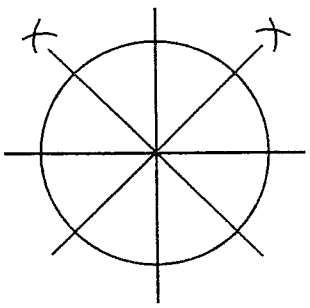
1 – Tracer un cercle et une droite passant par le centre.



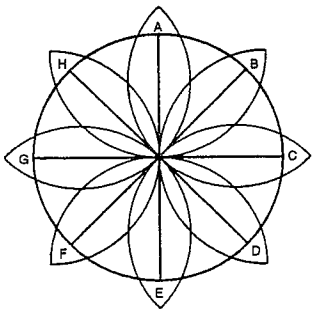
2 – Tracer une deuxième droite perpendiculaire à la première et passant par le centre.



3 – Tracer les bissectrices des angles droits obtus



4 – Reprendre le même écartement de compas que pour tracer le cercle de la figure 1.
En plaçant la pointe du compas sur les points A,B, C, D,... H tracer les huit demi-cercles.



HUITIÈME CHAPITRE

Un exemple de projet d'école[1] s'appuyant sur contrats et cahier de réussite

8.1 – État des lieux

8.2 – Les objectifs

8.3 – Les moyens mis en place

8.4 – Évaluation évolution

1 - École de Villeneuve-les-Bouloc

8.1 – État des lieux

L'école ne compte actuellement aucun élève ayant plus de un an de retard. Un seul redoublement a été prononcé à la fin de l'année scolaire 1989-1990. Quelques élèves ont besoin d'un soutien ponctuel dans certaines disciplines.

Les résultats des évaluations CE² et 6ème de septembre 89 ont mis en évidence un manque d'autonomie devant une tâche donnée à analyser et à réaliser sans que l'on puisse se référer oralement à l'adulte. Les points les moins réussis sont surtout ceux qui font l'objet d'un apprentissage tout au long de la scolarité (exemple : en numération, des lacunes anciennes empêchent de nouvelles acquisitions). Il semble donc nécessaire de mettre en place une pédagogie différenciée afin de permettre à chaque enfant de répartir des notions parfaitement acquises pour aller plus loin dans ses apprentissages.

Cela suppose l'élaboration d'un dossier complet pour chaque élève, qui permettra à l'enseignant de connaître rapidement ce qui est à revoir et ce qui est acquis ou en cours d'acquisition.

Les observations des enseignants dans leurs classes montrent la nécessité de donner des méthodes de travail aux enfants en leur proposant des situations-problèmes de tous ordres et en leur apprenant à les gérer (recherche d'informations, analyse de données...)

Pendant l'année scolaire 1989-1990 un début de décloisonnement a été instauré, de façon très modeste.

Le mardi matin de 10 h 45 à 12 h, un des maîtres plus spécialisé en informatique, se chargeait des élèves de CM². Pendant ce temps, les élèves de CM¹ étaient regroupés avec les élèves de CE², les élèves de CE¹ avec ceux de CP. Quand aux élèves de SE, ils travaillaient avec les enfants de 4-5 ans dans le cadre d'une relation entre l'école et l'«Accueil», structure qui, dans notre commune prend en charge les enfants de 2 à 5 ans.

Cette expérience, jugée positive par les enfants, les parents et les maîtres, a montré les possibilités de décloisonnement sur une petite école.

Au niveau des pratiques pédagogiques, il existe une réelle harmonie : les trois enseignants ont essayé «modestement», là encore, de pratiquer une pédagogie du contrat pour permettre à tous les enfants de progresser. Cela, en français, en productions d'écrits et en mathématiques, pour les problèmes.

D'autres contrats, même s'ils ne sont pas toujours écrits, sont proposés aux enfants :

- en musique, un intervenant dispense, sous la responsabilité de et avec l'enseignant une éducation musicale de qualité et prépare avec les enfants les spectacles de Noël et de fin d'année ; chacun essaie de réussir son contrat qui est de contribuer à la réussite du spectacle et de progresser en musique ;
- en éducation physique, la préparation en vue des rencontres sportives afin de réaliser les meilleures performances possibles.

D'autre part, si dans le village la vie associative est intense sur le plan sportif, elle est inexistante sur le plan culturel, aussi nous semble-t-il nécessaire d'apporter aux enfants par l'intermédiaire de l'école, un lieu culturel en implantant une BCD.

L'école compte trois salles de classe et une salle d'activités, occupée pendant les séances de musique et d'arts plastiques. C'est cette salle qui permettra d'implanter la BCD dans l'école. La

salle informatique, équipée de quatre ordinateurs, se trouve, pour des raisons de sécurité, à la mairie.

L'école à la rentrée

L'école de V... compte actuellement 63 élèves répartis en 3 classes. Elle possède l'avantage de regrouper la totalité des cycles 2 et 3. Les classes sont ainsi constituées :

- 1ère classe : SE-CP
- 2ème classe : CE^1-CE^2
- 3ème classe : CM^1-CM^2

8.2 – Objectifs

– **Rendre chaque enfant autonome,** en lui permettant d'acquérir des méthodes de travail.

– **Établir une continuité dans la pédagogie** de la SE au CM^2

– **Mettre en place :**

- **une pédagogie centrée sur l'enfant** qui lui permette de savoir où il en est, que ce soit par rapport à ses connaissances ou par rapport à ce que l'on attend de lui ;
- **une pédagogie qui prenne en compte les différences** existant entre les enfants et qui permette à tous de progresser.

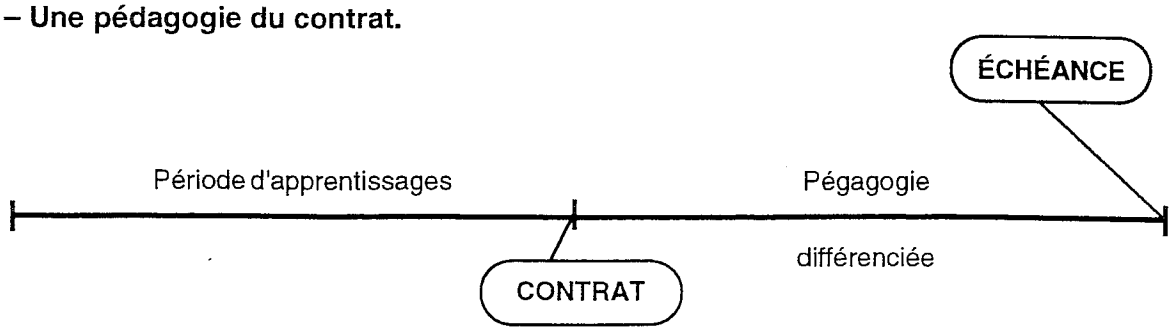
– **Se donner des moyens pour s'occuper plus particulièrement des enfants en difficultés.**

8. 3 – Les moyens mis en place

– **Un programme prévisionnel** balayant la totalité des deux cycles en français et en mathématiques.

– **Une grille établie à partir des objectifs des évaluations CE^2 et 6ème,** qui répartit les objectifs à atteindre durant les trois années.

– **Une pédagogie du contrat.**



Chaque période de 6 ou 7 semaines, entre deux périodes de vacances, est divisée en deux parties. La première partie est réservée aux apprentissages, les enfants possèdent un plan de travail leur indiquant les notions qui seront étudiées. A l'issue de cette période, un contrat leur est proposé : ce contrat peut comporter plusieurs niveaux de difficulté. A chaque enfant de choisir, en fonction de ses possibilités. On entre alors dans une période pendant laquelle l'enseignement va se diversifier en fonction des besoins particuliers des enfants.

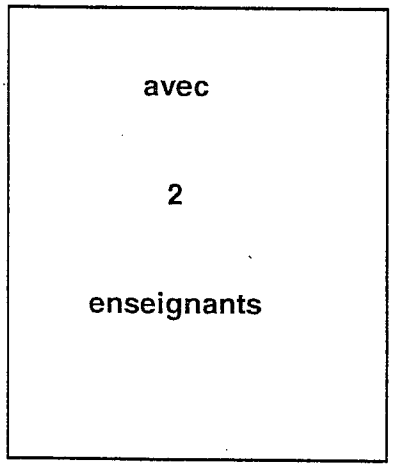
A l'échéance qui a été fixée dans le contrat, les enfants devront montrer qu'ils ont appris quelque chose de significatif. Chaque enfant doit réussir le niveau de contrat qu'il avait choisi au départ.

Pour les enfants qui, bien qu'en situation de réussite, n'atteignent pas les objectifs minima requis, des procédures d'aides seront mises en place.

– Des regroupements autres que les regroupements par classes, permettant de créer des situations différentes.

- Pour permettre aux enfants d'un cycle de travailler ensemble, aux enseignants de connaître tous les enfants d'un même cycle et pour permettre le travail en petits groupes dans des ateliers : le mercredi matin.
- Pour prendre en charge les enfants en difficulté et ménager des temps d'entraînement pendant lesquels l'enseignant est très disponible : le vendredi matin.

MERCREDI MATIN



CYCLE 2

GROUPE A	GROUPE B	Informatique
GROUPE C	GROUPE A	Bibliothèque
GROUPE B	GROUPE C	Arts plastiques

CYCLE 3

Le mercredi suivant, on retrouve le même schéma, mais c'est le cycle 3 qui est réuni et le cycle 2 qui travaille en ateliers.

Les ateliers requièrent la présence de trois personnes ; l'une est l'enseignant, les deux autres sont des parents. Ces derniers préparent les séances et en fixent les objectifs en collaboration avec l'enseignant.

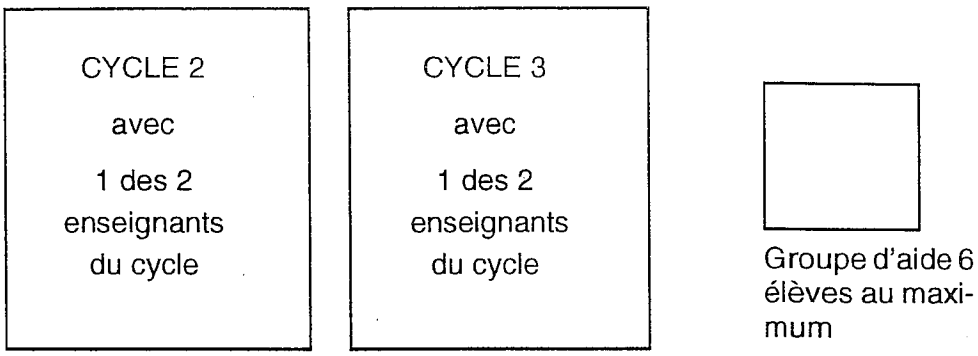
Le groupe d'enfants qui va travailler en bibliothèque le fait avec une tâche précise, différente à chaque fois, pour se familiariser avec toutes les possibilités qu'offre ce lieu.

Le terme «informatique» recouvre une même réalité (l'utilisation de l'outil informatique) mais des objectifs différents. Il peut s'agir, en effet, d'objectifs relatifs aux sciences et à la technologie (informatique de logiciels de français ou de mathématiques).

Dans le grand groupe (un cycle encadré par deux enseignants), on travaille en expression écrite, sur des chantiers courts, type création poétique, et en mathématiques, sur des situations-problèmes.

La présence de deux enseignants permet une aide plus efficace ; les enfants sont regroupés en fonction de leur capacité d'autonomie. Il est ainsi plus facile de s'occuper des enfants bloqués devant ces situations en essayant de comprendre leurs difficultés.

VENDREDI MATIN



Chaque cycle est réuni et bénéficie de l'aide d'un enseignant. Le troisième enseignant, qui tourne chaque semaine, prend en charge le groupe d'aide. L'effectif de ce groupe, par décision des enseignants, ne doit pas dépasser 6 élèves afin d'avoir un maximum d'efficacité.

Les élèves vont dans ce groupe sur leur demande (pour les plus grands) ou sur proposition de leur maître. Ce sont les élèves qui ont rencontré une difficulté particulière dans la semaine ou des élèves qui ont besoin d'un soutien suivi (lacunes anciennes, difficultés à se concentrer...). Le point est fait en conseil de maîtres le jeudi après-midi ; chaque enseignant propose les élèves qui lui semblent avoir un problème, dit ce qu'il souhaiterait pour ces enfants-là et prépare une trame de travail.

Ce ne sont pas les mêmes enfants qui se trouvent dans le groupe toute la matinée. De 9 h à 10 h 20, des enfants vont recevoir un soutien en mathématiques et de 10 h 40 à 12 h, en français. Dans chaque activité, on essaie de proposer des exercices variés et différents de ce qui est fait dans la classe. On essaie de mettre en pratique des exercices très simples de «gestion mentale» (très modestement car aucun des maîtres n'a reçu une formation de ce type).

A l'issue de la matinée, l'enseignant du groupe d'aide fait le point sur les activités de la matinée, note les observations qu'il a pu faire sur le comportement de chaque enfant, sur les progrès notés. Une fiche est ainsi établie et placée dans le cahier de cycle correspondant.

L'avantage de cette démarche est qu'elle permet d'avoir l'avis de tous les enseignants sur les élèves en difficulté et de mieux cerner peut-être leurs problèmes.

Il a été demandé aux membres du réseau d'aide de venir assister à ces matinées, de temps en temps pour aider les enseignants dans leur façon d'aborder et d'analyser ces activités de soutien.

Pour ne pas pénaliser les enfants du groupe d'aide, dans les cycles, le vendredi matin, on ne fait que des exercices d'entraînement (toujours en français et en mathématiques).

Des fichiers avec de multiples exercices sont mis à la disposition des élèves. Ils choisissent leurs exercices, souvent en fonction de leur contrat. La consigne donnée est de se montrer le plus efficace possible dans son travail.

– Un dossier, type cahier de réussite, qui suivra l'enfant tout au long des deux cycles.

Ce dossier regroupe les différents contrats du trimestre, qui représentent les compétences de l'enfant à un moment donné, ses réussites, ses conquêtes significatives.

Il contient aussi les évaluations trimestrielles, qui permettent de situer chaque enfant par rapport à ce que l'on attend de lui.

Il contient encore les outils construits au cours de la scolarité, outils auxquels il peut se référer à tout moment.

Ce dossier sera consulté trimestriellement par : enfants, parents et enseignant. Il permettra une analyse précise des acquisitions de l'enfant, de ses besoins. Il permettra donc à l'enseignant de recentrer à tout moment la pédagogie sur l'enfant et aux parents d'apporter une aide efficace.

– La création d'une BCD, pour mettre l'enfant en vraie situation de «lecture-plaisir» et de recherche et lui permette de s'approprier des méthodes de travail qui lui seront nécessaires dans la suite de sa scolarité.

Une BCD a semblé indispensable dans le cadre de notre projet d'école. C'est à la fois un lieu privilégié pour donner envie de se livrer à la lecture-plaisir en offrant des ouvrages beaux, attirants et un lieu de travail où l'enfant va apprendre le travail en autonomie, en manipulant des fichiers, en recherchant lui-même les connaissances dont il a besoin.

Un atelier bibliothèque fonctionne le mercredi matin. Les enfants y participent en petits groupes (12 élèves au maximum). Diverses activités leur seront proposées tout au long de l'année :

- lire des livres pour son plaisir,
- lire pour raconter aux autres,
- lire un livre et comparer ses impressions avec d'autres camarades,
- lire pour se documenter, pour constituer un dossier de géographie par exemple (dossier qui pourra à son tour venir enrichir la BCD),
- rechercher des documents dans le but de réaliser une exposition sur un thème donné : une exposition qui aura pour public les autres élèves mais également les parents.

D'autres activités sont également prévues dans le cadre de la BCD, comme des rencontres avec des auteurs, ou des rencontres autour de thèmes précis avec les parents.

Les enfants accèderont à cette bibliothèque également dans le cadre d'activités telles que : français, histoire...

Ils auront également la possibilité d'emprunter des ouvrages et participeront à la gestion de ce lieu.

8.4 – Évaluation-évolution

– **Une évaluation continue** des effets des principales dispositions du projet a lieu, en conseil des maîtres, afin d'apporter d'éventuels ajustements de détail.

– **Une évaluation de milieu d'année** est prévue (en février) après consultation des élèves et des parents (sondage). Elle sera présentée au conseil d'école du deuxième trimestre et pourra permettre, pour la fin de l'année, des ajustements plus marqués.

– **Une évaluation de fin d'année** permettra de préparer l'année suivante.

RÉAJUSTEMENTS ANNÉE SCOLAIRE 1991-1992

ATELIERS DU VENDREDI MATIN :

CYCLE 2
2 enseignants

Temps 1
Travail en autonomie tout le cycle avec un enseignant et
Groupe d'aide avec un enseignant (4 élèves)

Temps 2
Un enseignant 1/2 cycle | **Lire pour jouer**

Temps 3
Un enseignant 1/2 cycle | **Lire pour faire**

permutation de ces 2 groupes

CYCLE 3
1 enseignant

Un enseignant pour tout le cycle

Plan de travail

Autonomie

RÉAJUSTEMENTS 1992-1993

Toutes les actions engagées seront poursuivies.

Dans le but de pérenniser les ateliers et de prendre en compte les rythmes de l'enfant, les activités du mercredi matin seront intégrées et développées dans le Contrat d'Aménagement du Temps des Enfants.

Amélioration de la qualité des supports des ateliers «Lire pour...», permettant d'aider les enfants et plus particulièrement ceux en difficulté.

Mise en place d'un atelier «Environnement, Nature, Jardinage» (en relation avec le CATE) :

- responsabilisation des enfants par la prise en charge de leur environnement immédiat (école) ;
- ouverture vers les problèmes plus généraux de la nature et de l'environnement ;
- variation des chemins didactiques (par exemple «Lire pour...jardiner»).

NEUVIÈME CHAPITRE

Des exemples de présentation et d'utilisation de cahier de réussite

9.1 – Supports
9.2 – Contenus
9.3 – Grande section
9.4 – Classe d'adaptation
9.5 – Cours préparatoire (2 exemples)
9.6 – Petite section

9.1 – Supports

Différents supports sont utilisés :

Le classeur

Avantages : on peut y glisser dans des transparents toutes sortes de documents, on peut classer les conquêtes sous différentes rubriques.

Le cahier : les contrats sont collés.

Avantages : les feuilles ne se perdent pas, les enfants sont responsabilisés à la tenue de ce premier cahier «gratifiant».

Le dossier : feuilles réunies, affichées, puis agrafées.

Avantages : souplesse d'utilisation, système souvent adopté en maternelle, le plus souvent.

L'affiche

Avantages : les «chantiers» restent ouverts, les enfants marquent leurs réussites en collant leurs étiquettes prénoms quand ils sont prêts, les affiches réunies constituent le cahier de réussite de la classe.

9.2 – Contenus

On y trouve :

– toutes les conquêtes considérées comme importantes pour l'âge de l'enfant, compte tenu bien sûr des programmes et instructions
ou seulement celles relatives à un domaine, pour commencer ;

– les contrats effectivement remplis par l'enfant, donc seulement ses propres progrès
ou sa situation dans la cohorte par rapport à l'apprentissage (texte du contrat-classe et niveau coché).

Certains y consignent aussi les résultats chiffrés obtenus à un contrôle, en particulier ceux donnés en fin de cycle, à titre sommatif et qui permettent d'argumenter les propositions de maintien dans le cycle.

Le temps pour apprendre (dans sa différence) est pris en compte par tous de différentes façons :

– chantier-affiche ouvert jusqu'à ce que tout le monde y soit, à un niveau acceptable ;

– colonne prévue pour dater la réussite, le niveau minimal requis restant à cocher, à l'occasion d'une évaluation ultérieure ;

– papillon d'auto-évaluation sous le contrat, indiquant un nouveau contrat pour arriver au minimum avec l'aide d'un enseignant, en petit groupe d'aide ouvert aux volontaires une fois par semaine.

Je m'appelle :
Laurent Cabrol

Voici, mon classeur de réussites, je vais y noter toutes mes conquêtes et tout ce que je sais faire, tout au long de l'année.

Ecole Maternelle FABRE
Section de grands -

Musique pour Bilouba – (Conte sur Tobbogan)

Histoire à raconter :

Je reconnais
- le héros **X** (1)
- les intervenants **X**
- les aides **X**

Je sais écrire le nom des principaux personnages **X**

Je raconte
- le début **X**
- la fin **X**

Je trouve le nom
- de l'auteur **X**
- de l'illustrateur **X**

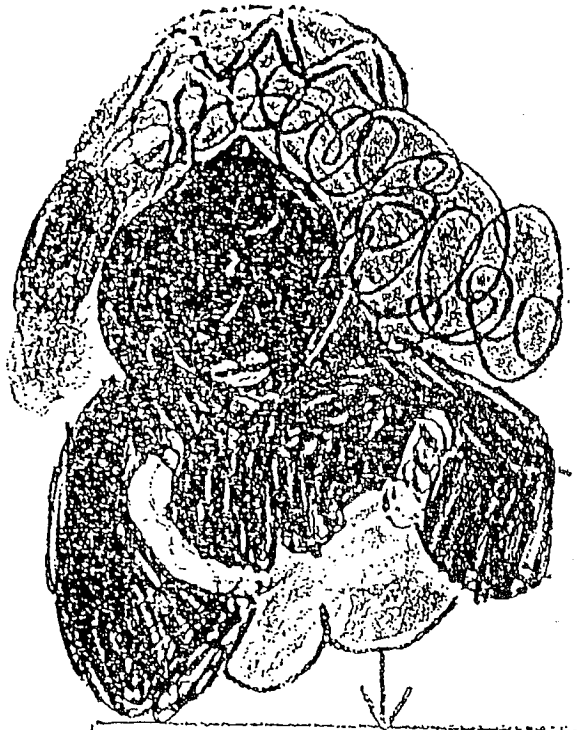
Je reconnais lorsque c'est l'auteur qui raconte **X**

Lorsque c'est un personnage qui parle et je le dis **X**

---

1 - Coché par la maîtresse M^me^ Bonneric institutrice en GS

J'écris le nom des personnage: en cherchant dans mon livre.



Bilouba

Koulibiak

Sébastien

9.4 – Classe d'Adaptation [1]

Première page du cahier

CAHIER DE RÉUSSITE

Pour quoi faire ?

- montrer à moi-même / aux autres → ce que je suis capable de réussir
- me rendre compte de ce que je sais faire / de ce qu'il me reste à apprendre

Comment fonctionne-t-il ?

- Les activités sont classées en 3 niveaux par ordre de difficulté.

  N1 N2 N3

- Je choisis une activité. J'essaie le niveau 1 :
  - si je le réussis, je colorie la case correspondante, j'écris la date de la réussite et je le mets dans le cahier ; puis j'essaie le niveau 2 et le niveau 3 ;
  - si je ne le réussis pas, je ne colorie pas, je n'écris pas la date, je ne le mets pas dans le cahier.

  Je vais chercher des exercices pour m'entraîner.
  Plus tard, je reprends la même activité au même niveau.
  Je recommence jusqu'à ce que je réussisse.

1 - Présentation adoptée par Mr Gorce, maître spécialisé.

Ce que je sais faire		Date
Je sais lire rapidement pour repérer une information précise sur le menu de la semaine à la cantine.		
N1	As-tu mangé du saucisson le 18 novembre ? oui non As-tu mangé une escalope le 15 novembre ? oui non As-tu mangé un liégeois le 14 novembre ? oui non As-tu mangé un chou-fleur le 24 novembre ? oui non	
N2	Quand as-tu mangé du rôti de dinde ? ..... Quand as-tu mangé des haricots blancs ? ..... Quand as-tu mangé des haricots verts ? ..... Quand as-tu mangé du poisson pané ?	
N3	Quelle entrée as-tu mangée le 25 novembre ? ..... Quel dessert as-tu mangé le 22 novembre ? ..... Quelle viande as-tu mangée le 17 novembre ? ..... Quel légume as-tu mangé le 15 novembre ?	

9.5 – Cours préparatoire

Premier exemple [1]

Français	Date
(1) Je sais lire les jours de la semaine.	
(2) J'écris les jours où je vais à l'école. – avec modèle – sans modèle (X) – dans l'ordre X (3) Je sais classer les mots – Je les classe (X) – Je les ordonne	

1 - Présentation adoptée par M^me^ Chabert

Deuxième exemple [1]

C.P. 1992/1993

Évaluation - Contrat : *Maths / écritures additives*

J'ai réussi (A) (B) (C) | *novembre* / *décembre*

Objectifs - Compétences

Je suis capable
- *de désigner un nombre sous la forme d'une écriture additive,*
- *de comparer deux nombres donnés sous formes d'écritures additives.*

Tâche : ***Production d'écritures additives***

(A) *Une écriture pour un nombre (collection donnée et «partagée»)*

↗ (B) *Deux écritures pour un nombre (collections non «partagées»)*

(C) *Idem* (B)

Comparaison d'écritures additives

(A) *Après repérage des égalités, il reste un nombre «de chaque côté».*

↗ (B) *Il ne reste pas forcément un nombre «de chaque côté».*

(C) *Il peut rester plusieurs nombres «de chaque côté», et il faut calculer.*

Contrat - Déroulement

– *Période d'apprentissage continu et différencié.*

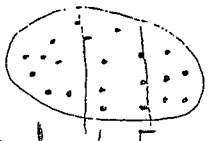
– *Le point avec chaque enfant : mise au clair de la tâche accessible.*

– *Entraînement différencié.*

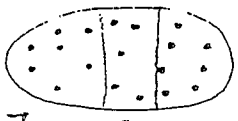
– *Test de sortie.*

Ecritures additives

Je trouve des écritures additives

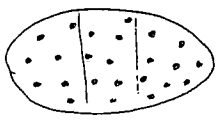


8 + 8 + 5 . . . . . = 21



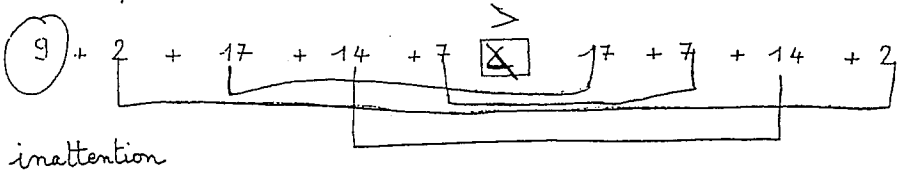
7 + 5 + 7 . . . = 19

5 + 7 + 4 . . . . = 16

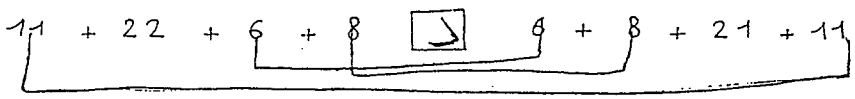


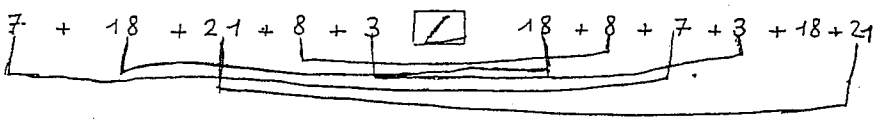
7 + 8 + 9 . . = 24

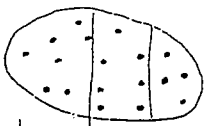
Je compare des écritures additives



inattention







7 + 7 + 4 . . . = 7 + 6 + 5 . . . = 18

7 + 7 + 6 . . . = 3 + 10 + 7 . . . = 20

---

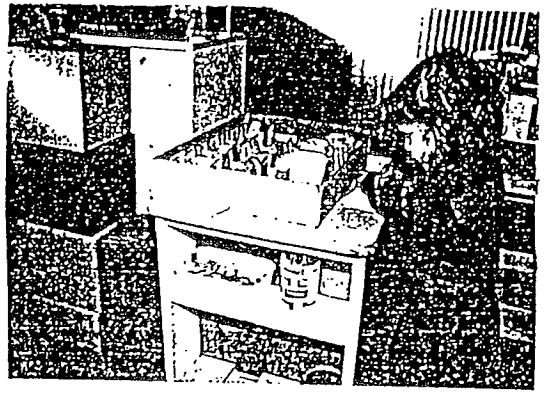
1 - Présentation adoptée par Mr Brunel

9.6 – Petite section [1]

1 - Présentation adoptée par M^me^ Roussel

JE RETROUVE MON ETIQUETTE-PRENOM

ET SIGNE MON TRAVAIL:



Caroline

Mohamed

Joan

Aurore

Nadège

Charlotte

Laura

Cynthia

Marie-Aurore

Virginie

Emilie

Sonia

Olivier

JE METS MES CHAUSSONS TOUT SEUL :

Marie-Aurore

Cynthia

Florian

FLORENT

Camille

Caroline

Kevin

Sonia

Domitille

Laura

Olivier

Joan

Jonas

Bibliographie

BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction,* Éd. Retz, 1987.

BRUNER Jérôme S., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire,* Éd. PUF, 1983.

CARDINET Jean, *Évaluation scolaire et pratique,* Éd. De Boeck Université, 1988.

CHARMEUX Évelyne, *Apprendre à lire : échec à l'échec,* Éd. Milan/Éducation , 1987.

CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique,* Éd. La Pensée Sauvage, 1985.

CRESAS, *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Éd. ESF, 1988.

LA GARANDERIE Antoine de, *Tous les enfants peuvent réussir,* Éd. Centurion, 1988.

HAGEGE Claude, *L'homme de parole,* Éd. Fayard, 1986.

HUBERMAN Mickaël, *Assurer la réussite des apprentissages scolaires,* Éd. Delachaux et Niestle, 1988.

MACCARIO Bernard, *Évaluer pour réguler à l'école élémentaire,* Cahiers Pédagogiques, 1987, n° 256.

MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui mais comment ?* Éd. ESF, 1988.

PERRENOUD Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire,* Éd. Droz, 1984.

SCHEUWLY Bernard, *Vygotsky aujourd'hui,* Éd. Delachaux et Niestle, 1985.

La mise en place des cycles, de la Maternelle à l'entrée au Collège, suppose la continuité des apprentissages et l'application d'une pédagogie différenciée.

Cet ouvrage propose :

- ***des principes,***
- ***des outils,***
- ***des exemples.***

Autant de références à des situations de classe conçues et appliquées par des instituteurs.

Centre National de Documentation Pédagogique
Centre Régional de Documentation Pédagogique de Midi-Pyrénées
3, rue Roquelaine – 31069 TOULOUSE Cedex
Directeur de la publication Jean-Noël LOUBES
Imprimé au C.R.D.P. de Midi-Pyrénées
Dépôt légal 2e trimestre 1993

ISBN : 2-86565-065-0
Réf. : 310GPF02

cndp
CRDP
MIDI-PYRÉNÉES

Prix : 80 F